



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Secretaría de Posgrado**

**Maestría en Educación**

Tesis de Maestría

Trayectorias generacionales, historias y tensiones relacionales de profesores  
y alumnos de Educación Media influenciadas por las tecnologías digitales,  
en el marco del aula:

Estudio en una escuela privada en Rio de Janeiro.

*Celisa Maria Gonçalves Cunha da Rocha*

Diretora: Mg. Mercedes Martín

La Plata, Julio de 2018

## **Resumen**

Teniendo en cuenta la importancia de las tecnologías digitales en la vida cotidiana contemporánea y al entender sus impactos, sobre todo en la formación académica de los sujetos, este estudio objetivó analizar las trayectorias y diferencias intergeneracionales entre los profesores y alumnos, tomando como punto de partida la inclusión de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza no marco del aula. Con el fin de profundizar y discutir las expectativas y representaciones de ambos sobre el uso de estas tecnologías y entender el fenómeno en mayor profundidad, la investigación es de carácter cualitativo y describe en detalle y analíticamente las prácticas pedagógicas observadas, interpretando las actividades, creencias comunes desde la perspectiva de los profesores y estudiantes que pertenecen al primer año de una escuela secundaria Río de Janeiro - RJ. La metodología de investigación se concentró en el análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas, observación no participante y trayectorias de estudio y narración de experiencias. El análisis de datos e informaciones junto a la población se basó en los aportes de: Triviños (2008), Yin (2010), Gueertz (1989), Jackson (1992), Piovani (2007), Bauer e Gaskell (2002) y Strauss y Corbin (1998) (2008). Para ello, nos valemos de estudios elaborados por: Schön (1995), Freire (1987), Pérez-Gómez (1992) (1997), Perrenoud (1997), Maggio (2012), Litwin (2001) (2005), Lion (2006), Morduchowicz (2013), Bruner (1978), Dussel (2011), Winocur (2014), Dewey (1979), Casablancas (2001), Burbules (2001) y Benjamin (1987) entre otros autores. Como resultado, se obtuvo una reflexión crítica sobre los elementos generadores de las singularidades que surgen a través de las tensiones generacionales y pedagógicas en la que están inmersos los actores principales de esta investigación: profesores y alumnos.

**Palabras clave:** Trayectorias, Profesores, Brechas generacionales, Tecnologías digitales, Procesos de enseñanza.



## **Summary**

Considering the importance of technological resources in the contemporary everyday life, and understanding the impacts mainly in men's academic background, this study aims to analyze the life trajectories of educators and their students marked by generational differences, taking as a starting point the inclusion of digital technologies in the teaching processes. With the objective of deepening these relationships and problematizing the different expectations and representations of students and teachers on digital technologies, this research is qualitative in nature, through which the experiences and results obtained in the observations made on the subject are described in detail, interpreting the educational activities and practices from the perspective of the teachers and students who belong interspersed with the theoretical framework used. The research subjects will be teachers and students belonging to the first year of high school in Rio de Janeiro - RJ. The research methodology is based on documentary analysis, semi structured interviews, non-participant observation and study of trajectories and narratives of teaching experiences. The data and information analysis with the target population was based in the ideas of Triviños (2008), Yin (2010), Gueertz (1989), Jackson (1992), Piovani (2007), Bauer e Gaskell (2002) and Strauss and Corbin (1998). For this, we use studies by: Schön (1995), Freire (1987), Pérez-Gómez (1992) (1997), Perrenoud (1997), Maggio (2012), Litwin (2001) (2005), Lion (2006), Morduchowicz (2013), Bruner (1978), Dussel (2011), Winocur (2014), Dewey (1979), Casablanca (2001), Burbules (2001) and Benjamin (1987), among other authors. As a result, a critical reflection was obtained on elements considered as generators of the singularities and structures that emerge through the educational and generational tensions in which the main actors of this research, teachers and students are immersed.

**Key words:** Trajectories, Teachers, Generational differences, Digital Technologies, Teaching processes.

## **Resumo**

Levando-se em consideração a importância das tecnologias digitais na vida cotidiana contemporânea e, entendendo os seus impactos, especialmente na formação acadêmica dos sujeitos, este estudo objetiva analisar as trajetórias e diferenças intergeracionais de professores e alunos, tomando como ponto de partida a inclusão das tecnologias digitais no processo de ensino, no nível da sala de aula. Com o objetivo de aprofundar e problematizar as expectativas e representações de ambos sobre o uso dessas tecnologias e compreender o fenômeno com maior profundidade, a pesquisa é qualitativa e descreve em detalhes e de forma analítica as práticas pedagógicas observadas, interpretando as atividades, crenças comuns a partir da perspectiva dos professores e estudantes que pertencem ao primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola privada no Rio de Janeiro - RJ. A metodologia de pesquisa se fundamentou na análise documental, entrevistas semi estruturadas, observação não participante e estudo de trajetórias e narrativas das experiências. O levantamento de dados junto à população alvo se baseou nos aportes de: Triviños (2008), Yin (2010), Gueertz (1989), Jackson (1992), Piovani (2007), Bauer e Gaskell (2002) and Strauss and Corbin (1998) (2008). Foram usados estudos conduzidos por Schön (1995), Freire (1987), Pérez-Gómez (1992) (1997), Perrenoud (1997), Maggio (2012), Litwin (2001) (2005), Lion (2006), Morduchowicz (2013), Bruner (1978), Dussel (2011), Winocur (2014), Dewey (1979), Casablanca (2001), Burbules (2001) and Benjamin (1987), dentre outros autores. Como resultado, obteve-se uma reflexão crítica sobre elementos considerados como geradores das singularidades que emergem através das tensões geracionais e pedagógicas nas quais os atores principais dessa pesquisa - professores e alunos estão imersos.

**Palavras Chave:** Trajetórias, Professores, Diferenças geracionais, Tecnologias digitais, Processos de ensino.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

## **Dedicatoria**

*A Julia Rocha, mi hija, amor mayor, razón de mi vida y gran inspiración para la realización de esta tesis.*

*A mis queridos padres, Yóne y Ayrton Gonçalves, grandes maestros, que si aún estuvieran en este plano, estarían desbordando de orgullo.*

*A Jorge Cunha, mi compañero de todas las caminatas.*

## **Agradecimientos**

A Dios por conducir mi vida y guiarme en todos los momentos en la elaboración de esta tesis.

A mis padres, Ayrton e Yône, fuente de inspiración como brillantes maestros que fueron. ¡Los amo para siempre!

A mi adorada hija Julia por la deconstrucción de las certezas que tenía sobre el proceso de educación y a mi marido, Jorge, por el apoyo, cariño y comprensión.

A los profesores y alumnos entrevistados por la receptividad y generosidad. Sin ellos mi aprendizaje estaría incompleto.

A mis amigos de cohorte, en especial a Patricia Peluso Condé por las sugerencias, apoyo emocional, lectura de los trabajos y correcciones siempre precisas.

A mi hermano Sérgio Gonçalves, que pacientemente leyó la tesis, corrigió errores y con su fina habilidad con las palabras e intimidad con el arte de escribir, le dio a la versión Portugués mayor fluidez y belleza. ¡Gracias de corazón!

Al estimado Profesor Jairo Salles, experimentado en la construcción de estructuras de trabajos académicos, por la lectura y re-lectura del texto de forma incansable y competente, abriendo ventanas de oportunidad para ajustes y correcciones de rumbo y prestándome parte de su incontestable talento. Para mi suerte, el Profesor Jairo es tanto mi amigo como lo fue mi nostálgico padre. Y, por tantos años de amistad, consiguió dejar en sus sugerencias para esta tesis, las marcas de mí padre.

A mi orientadora Mg. Mercedes Martín por la confianza, respeto y dedicación.

Finalmente, a la Dra. Alicia Villa y todos los profesores de la UNLP (Universidad Nacional de La Plata). Si hoy realizo este sueño es porque fui guiada por profesionales con incuestionable competencia, que me permitieron la apropiación de conocimientos, los cuales llevaré toda la vida.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	- 12 -
Presentación.....	- 12 -
Proceso de Enseñanza: Impactos de la Mediación de las Tecnologías Digitales.....	- 14 -
El Tema versus su Contexto de Investigación.....	- 17 -
Problema y Objetivos .....	- 22 -
Objetivo General .....	- 23 -
Objetivos Específicos .....	- 23 -
Resoluciones Metodológicas y Actividades de Investigación.....	- 24 -
Estrategia de Análisis de los Datos .....	- 33 -
Descripción de los Capítulos.....	- 40 -
CAPÍTULO I.....	- 42 -
El aula en transformación: La tensión entre las TDIC y el Proceso de Enseñanza.....	- 42 -
1.1 Presentación.....	- 42 -
1.2 La Clase en Transformación.....	- 44 -
1.3 Para Nuevos Procesos de Aprendizaje, Nuevos Procesos de Enseñanza.....	- 49 -
1.4 Reflexiones sobre el Capítulo.....	- 52 -
CAPÍTULO II.....	- 56 -
Historias y Tensiones Intergeneracionales Mediadas por las TDIC .....	- 56 -
2.1 Presentación.....	- 56 -
2.2 Generaciones .....	- 56 -
2.3 Sobre Experiencias .....	- 59 -
2.4 Tensiones Intergeneracionales.....	- 62 -
2.5 Reflexiones sobre el Capítulo.....	- 65 -
CAPÍTULO III .....	- 68 -
¿Y ahora? ¿Cómo ser profesor? .....	- 68 -
3.1 Presentación.....	- 68 -
3.2 Profesores Descontentos.....	- 68 -
3.3 Paradigmas Docentes .....	- 68 -
3.4 Reflexiones sobre el Capítulo.....	- 72 -



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

CAPÍTULO IV .....	- 82 -
Alumnos Conectados.....	- 82 -
4.1 Presentación.....	- 82 -
4.2 Al final, ¿Quiénes y Cómo Son Estos Nuevos Alumnos?.....	- 82 -
4.3 El "Empoderamiento" Tecnológico del Alumno y su Relación con el Mundo Virtual .....	- 83 -
4.4 Reflexiones sobre el Capítulo.....	- 89 -
CAPÍTULO V .....	- 93 -
Tecnologías en el Proceso de Enseñanza y la Escuela Más Allá de los Pizarrones .....	- 93 -
5.1 Presentación.....	- 93 -
5.2 Tecnologías en el Proceso de Enseñanza .....	- 94 -
5.3 La Importancia de Quien Educa .....	- 94 -
5.4 La Enseñanza Poderosa .....	- 104 -
5.5 Juntos y Mezclados .....	- 104 -
5.6 Finalmente, la "Enseñaje"!	- 108 -
5.7 Reflexiones sobre el Capítulo.....	- 112 -
CAPÍTULO VI.....	- 116 -
CONSIDERACIONES FINALES .....	- 116 -
BIBLIOGRAFÍA.....	- 120 -
ANEXOS.....	- 131 -

**Nota:**

La elaboración de esta tesis siguió las normas APA (*American Psychological Association*, sexta versión, 2018), relativas al estilo de escritura, estructura, contenido y formato.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Proporción de niños y adolescentes por tipo de equipamiento utilizado para acceder a Internet .....	- 18 -
Figura 2 - Resumen de la organización y la estructura del trabajo de campo .....	- 33 -
Figura 3 - Acción de la <i>Grounded Theory</i> en el proceso de codificación y análisis de los datos en las tres capas .....	- 35 -

## **LISTA DE CUADROS**

<b>Cuadro 1</b> - Resumen del perfil de los entrevistados por categoría: profesores y alumnos.....	- 30 -
<b>Cuadro 2</b> - Perfiles de los entrevistados .....	- 32 -
<b>Cuadro 3</b> - Categoría de análisis de datos .....	- 36 -
<b>Cuadro 4</b> - Principales fuentes de relevancia e indicadores de análisis .....	- 36 -
<b>Cuadro 5</b> - Síntesis del proceso de investigación a partir del objetivo general	- 38 -
<b>Cuadro 6</b> - Proceso de investigación a partir de los objetivos específicos .....	- 38 -
<b>Cuadro 7</b> - Principales diferencias comportamentales entre jóvenes y adultos en el uso de las TDIC .....	- 86 -

# Introducción



Foto de Tim Mossholder en Unsplash

*“Mi cuestión no es terminar la escuela, es cambiarla completamente, es hacer que, radicalmente, nazca de ella un nuevo ser tan actual como la tecnología. Continúo luchando en el sentido de colocar a la escuela a la altura de su tiempo. Colocar a la escuela a la altura de su tiempo no es enterrarla, sino rehacerla”.*  
(Freire & Papert, 1996)



## INTRODUCCIÓN

### Presentación

Considerando la importancia de las tecnologías digitales en la vida cotidiana y, especialmente interesada en su impacto en el ámbito la educación de adolescentes, esta investigación tiene un enfoque didáctico relacionado con la observación y el análisis de las trayectorias<sup>1</sup> y las diferencias intergeneracionales de profesores y alumnos del primer año de la Enseñanza Media, o sea, en sus respectivas expectativas y representaciones sobre el uso de las tecnologías como instrumentos mediadores del proceso educativo.

Las trayectorias o historias de vida se encuentran relacionadas con la historia de la sociedad y se construyen por cada persona a lo largo de su existencia, mediante un cúmulo de experiencias ofrecidas por el contexto social y cultural. De esta manera, los acontecimientos de vida, decisiones tomadas y actitudes se identifican con el contexto de la sociedad en que se encuentran insertados. Así, las trayectorias tienen inicio en el seno de la familia, continuidad en el entorno escolar y más tarde en el contexto profesional.

Por considerar que el análisis y la narración de las trayectorias de vida contribuyen con el desarrollo de ideas sobre las relaciones interpersonales establecidas en distintos ambientes, se hallaron argumentos presentes en Schön (1992) (1997), Pérez-Gómez (1992) (1997) y Perrenoud (1997), la fundamentación teórica necesaria. El valor de los conocimientos para la práctica docente, obtenidos mediante el análisis de las trayectorias de vida bajo la óptica de estos autores reforzó la elección de esta categoría conceptual.

En la búsqueda de respuestas para los problemas educativos, los estudios centrados en las trayectorias docentes, permiten conocer los enredos de la profesión en diferentes momentos históricos, además de analizar el presente bajo la luz del pasado, apoyando, consecuentemente, la construcción de proyecciones para el futuro.

Envueltos en la trama de las relaciones sociales de su tiempo, profesores y alumnos se apropian de experiencias prácticas e intelectuales, valores y normas que regulan el cotidiano escolar y construyen, de esta manera, trayectorias particulares y distintas.

---

<sup>1</sup> Trayectorias - caminos recorridos de forma literal o figurada.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Con el apoyo de la perspectiva sostenida por Terigi (2007, p.1), en la que “una serie de cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa desafían desde hace tiempo las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria, se espera elaborar una reflexión crítica sobre los elementos generadores de las particularidades que emergen a través de las tensiones intergeneracionales y pedagógicas, o sea, del enfrentamiento de situaciones problemáticas en las cuales los actores principales del estudio se encuentran inmersos.

Tomando como entretelón los cambios en las interacciones de la sociedad contemporánea y, como ellas, al tocar directamente el ambiente escolar, contribuyen con la constitución de subjetividades por parte de los alumnos y profesores, la investigación se desarrolló en una escuela, que para efectos de esta tesis, se denominará “escuela bajo estudio”, ubicada en el barrio de Barra da Tijuca, zona oeste de la ciudad de Rio de Janeiro y fundada en 2000, la escuela tiene gestión privada, llevada a cabo por ex profesores y actuales empresarios. Con foco en resultados, sus objetivos y metas siguen los principios previstos en: (1) el plan de gestión; (2) el proyecto pedagógico, y (3) el plan educativo.

Según relatos de los profesores entrevistados, desde el principio, la escuela demuestra la intención de aliar su propuesta educativa a una perspectiva individualizada de atención educativa a los alumnos. Actualmente, en cada una de las cinco unidades situadas en distintos barrios de la ciudad, se mantiene la esencia de personalización y de calidad educativa, responsables por un proyecto de educación basado en la formación integral del alumno. En este enfoque, se percibe la adopción de una línea pedagógica híbrida que reúne aspectos de diferentes filosofías de educación, descriptas a continuación:

- Currículos claramente definidos según las políticas educativas vigentes, el papel central del profesor en la conducción del proceso, la organización de los alumnos por curso y las evaluaciones cuantitativas son características heredadas de las líneas pedagógicas tradicionales.
- El estímulo a la participación activa de los alumnos, tanto en aula como en las actividades extra multidisciplinares, el uso de las tecnologías y demás recursos didácticos, la interacción de diferentes cursos en actividades extra-clases y la evaluación cualitativa son influencias de las corrientes pedagógicas contemporáneas, cuyos principios pueden localizarse en Dewey (1979, p.76), para quien, en la actividad educativa, “el profesor es un alumno y el alumno es, sin saber, el profesor”.



En los 4 (cuatro) cursos del primer año de la Enseñanza Media están matriculados 102 alumnos y involucrados con el proceso de orientación y educación de estos jóvenes hay un equipo de 2 (dos) coordinadores, 14 (catorce) profesores y 4 (cuatro) monitores.

### **Proceso de Enseñanza: Impactos de la Mediación de las Tecnologías Digitales**

Los cambios resultantes del desarrollo progresivo de las tecnologías digitales provocaron transformaciones sociales, culturales y económicas, además de muchos reflejos en el estilo y calidad de vida de los sujetos y también a los procesos educativos.

Por cierto, pensar en el proceso educativo, en pleno siglo XXI sin el componente tecnológico sería como dejar de acompañar a la evolución que se encuentra en la esencia del propio ser humano. Desde este ángulo se consideró para fines de esta investigación, el hecho de una propuesta educativa va más allá del carácter didáctico, trasciende los aspectos pedagógicos y se constituye desde los aspectos políticos, culturales, económicos, sociales e, innegablemente, tecnológicos.

La presencia de nuevas tecnologías en la vida de los actores involucrados, así como el hecho de que el aula sea el entorno - virtual y/o presencial - donde tradicionalmente se manifiestan los procesos educativos y de aprendizaje, hace que el uso de las TIC<sup>2</sup> en el contexto escolar sea objeto de muchas investigaciones y sugieren la comprensión de cómo en dicho contexto escolar, profesores y alumnos lidian con la presencia tecnológica, cuáles son los resultados producidos en el proceso educativo y, principalmente, cuáles son los impactos para las relaciones establecidas entre ellos.

El término TIC se remite a los dispositivos electrónicos y tecnológicos, incluyendo computadoras, Internet, tabletas y *smartphones*. Comprende también las tecnologías más antiguas como la televisión y los periódicos. De esta manera, investigadores como (Baranauskas & Valente, 2013) y (Kenski, 1998) han utilizado el término TDIC<sup>3</sup> como sinónimo de tecnologías digitales. En este estudio se utilizara TDIC o tecnologías digitales de manera indistinta para hacer referencia a los computadores, tabletas, teléfonos móviles, *smartphones* que permiten la navegación en el Internet.

---

<sup>2</sup> TIC: Tecnología Información y Comunicación

<sup>3</sup> TDIC: Tecnologías Digitales de Información y Comunicación



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

A pesar de que las tecnologías de per sí no resuelven todos los desafíos y problemas educativos actuales como: las desigualdades socioculturales, la obsolescencia del currículum, la necesidad de una frecuente y mas calificada formación docente y la falta de recursos financieros, Ferreira (2013) afirma que integrarlas a la educación tiende a potenciar las posibilidades formativas, además de revelarse un diferencial tanto para la apropiación de las mismas como para la reducción de las brechas digitales.

El autor sostiene también que el dominio digital - conjunto de condiciones edificadas a partir de la relación del aprendizaje relativa al uso de las computadoras e Internet - permite a aquellos que dominan las técnicas y las tecnologías digitales, usarlas para actuar en su medio social de forma transformadora, ampliando su capacidad de aprender, entender y resolver cuestiones involucradas con la cognición en su contexto social.

Así, tres puntos se convirtieron en guías centrales de esta investigación, a saber: (1) aprender con el soporte de las tecnologías ofrece oportunidades cognitivas diferentes a las que se aprenden sin ellas; (2) la adopción por parte de los actuales alumnos de estándares diferentes de relaciones con la experiencia educativa; y (3) la observación de cierto conservadurismo en cuanto al uso de las tecnologías digitales por parte de los educadores, citado en los estudios de Bonilla (2011), que revela su frágil formación en el campo tecnológico y las dificultades de aliar las TDIC funcionalmente a las prácticas pedagógicas.

La inclusión de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza, de hecho, implica directamente sobre la formación docente. Tomando en cuenta este punto, el Bett Brasil Educar<sup>4</sup>, uno de los más relevantes foros sobre educación en América Latina, llevado a cabo en mayo de 2016, tuvo como tema principal la formación docente para el uso de las herramientas digitales y, además de sugerir la búsqueda de formas eficientes y motivadoras de enseñar y aprender, hizo hincapié en la necesidad de su constante actualización.

Sin embargo, de acuerdo con el punto de vista de Machado (2010), la capacitación docente permite perfeccionar la capacidad de elección entre diversas tecnologías digitales, a la que mejor satisfaga las demandas educativas y, de esta manera, satisfacer las expectativas de los alumnos. El autor sostiene que tal elección se convirtió en un gran desafío, pues requiere del profesor, además de sensibilidad, conocimiento, tiempo para investigar y, principalmente, el sentido común frente al *boom* de las tecnologías educativas.

---

<sup>4</sup> Bett Brasil Educar - [www.bettbrasileducar.com.br](http://www.bettbrasileducar.com.br).

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Con énfasis en esta problemática, Winocur (2014) afirma que cuando las tecnologías son bien utilizadas y dirigidas hacia diferentes categorías de alumnos, estos se confrontan con la necesidad de estudiar y aprender de una nueva manera. Consecuentemente, la autora defiende que las TDIC los ayudan en su proceso de aprendizaje, favorece el desarrollo de la cultura de uso de medios y, así, también el surgimiento de una nueva conformación social basada en el modelo digital de pensar, crear, comunicar y aprender, coherente con la contemporaneidad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la discusión sobre si las escuelas deben o no utilizar la tecnología como herramienta educativa parece estar desgastada. En el presente, la cuestión que se impone es cómo usarlas de manera eficaz, generando menos polémica y antagonismos.

De esta manera, el dilema en que se encuentran los docentes y alumnos exige no sólo reflexiones, sino acciones concretas e innovadoras en la dirección de entender y acomodar las trayectorias y diferencias intergeneracionales y la asimetría existente en la relación escuela ⇔ alumno ⇔ sociedad, sobre todo, con el fin de interferir proactivamente en las relaciones pedagógicas, de autoridad y en el proceso de formación docente.



## **El Tema en relación a su Contexto de Investigación**

Según Ianni (2000, p.18):

La sociedad global está articulada por emisiones, ondas, mensajes, signos, redes y alianzas que tejen los lugares y las actividades, los campos y las ciudades, las diferencias y las identidades, las naciones y las nacionalidades. Estos son los medios por los que se desterritorializan: mercados, tecnologías, capitales, mercancías, ideas, decisiones, prácticas, expectativas e ilusiones.

Así, en el marco de un mundo atravesado por el fenómeno digital, Dussel & Quevedo (2010) problematizan la situación del sistema educativo con la expansión de las tecnologías digitales y exponen sus desafíos. Los autores resaltan que la intensidad de su impacto causó una profunda transformación sociocultural, evidenció diferencias intergeneracionales en los estándares de comportamiento y comunicación de los sujetos y transformó el escenario educativo, confiriéndole una nueva configuración a partir de la cual surgieron diferentes perspectivas analíticas y obstáculos a ser vencidos.

El principio de ubicuidad<sup>5</sup> tecnológica sugiere que las relaciones con el conocimiento y con los otros son actualmente mediadas por las TDIC, determinantes en la vida de las personas, transformando actitudes, valores, convenciones, prácticas sociales y económicas.

A pesar de tener distintas visiones e expectativas sobre las TDIC y sobre su uso en el contexto escolar, profesores y alumnos de la escuela bajo estudio integran la dinámica de la sociedad a que pertenecen. De esa forma, cotidianamente, en tiempo real, donde quiere que se encuentren, pueden conectarse con otras personas y también con contenidos en cualquier lugar del planeta.

La gran diferencia generacional entre ellos tiene que ver con la relación que establecen con el uso de las tecnologías digitales. Los jóvenes presentan mayor comodidad con ellas y tienen prácticas subjetivas naturales con los dispositivos tecnológicos, desarrolladas, progresivamente, pues nacieron bajo la perspectiva de la cultura digital. Por otro lado, la mayor parte de sus profesores, nacidos en otra época, con otra cultura, tuvieron contacto con los aparatos tecnológicos a una edad más avanzada y el aprendizaje de su operación realizado, conscientemente, sobre la base de una necesidad, en especial relativa al trabajo. Por lo tanto tienen una visión diferente, especialmente con su uso en el ámbito educativo.

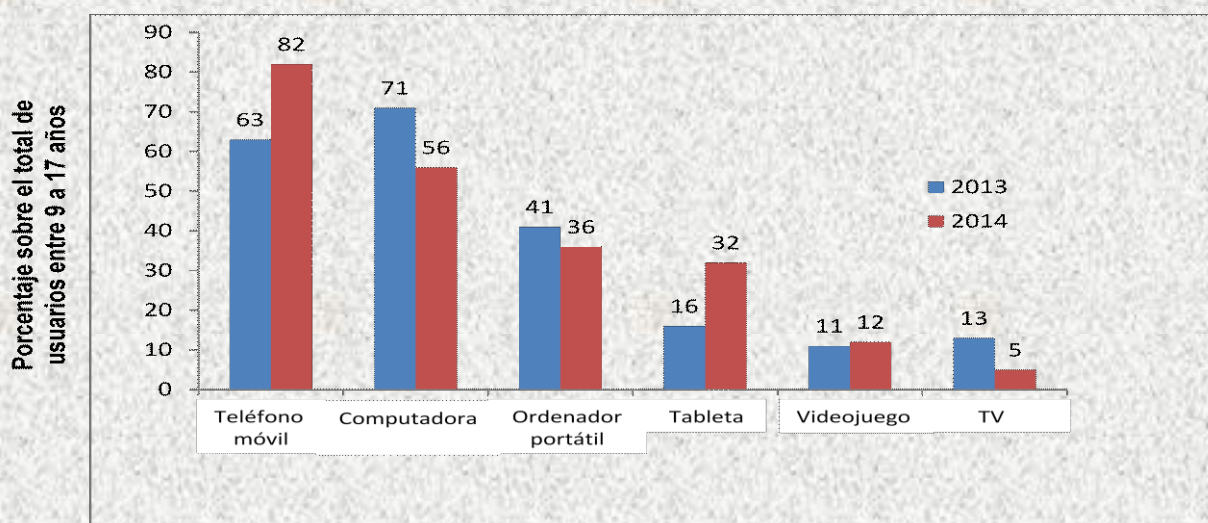
---

<sup>5</sup> Ubicuidad - Hecho de estar o existir concomitantemente en todos los lugares, personas, cosas.



Investigaciones dirigidas por el Cetic.br<sup>6</sup>, departamento del Núcleo de Información y Coordinación del Punto BR, responsable por la implementación de decisiones y proyectos del CCI.br<sup>7</sup>, revelan la proporción de niños y adolescentes por el tipo de equipamiento con acceso a Internet que utilizan en Brasil entre 2013 y 2014.

**Figura 1 - Proporción de niños y adolescentes por tipo de equipamiento utilizado para acceder a Internet**



Fuente: elaboración propia, 2017

El análisis de la Figura 1 expone el crecimiento del número de accesos por tipo de equipamiento a Internet realizados por estos sujetos. Al analizarlos, se hace posible inferir los impactos y las marcas de tal comportamiento en sus vidas.

Los impactos resultan del choque producido por un objeto, idea o experiencia en alguien. Por otro lado, las marcas significan registros indelebles o secuelas dejadas por los choques a partir de las experiencias de vida, de manera duradera. Los dos conceptos serán abordados en profundidad en el Capítulo 2.

Franco (2013) y Prensky (2001) sostienen que los nacidos a partir de 1990 tienden a usar los medios digitales como parte integrante de sus vidas. Dicen que el aprendizaje de estos sujetos pasó a ser mediado por las tecnologías, entendidas por ellos como instrumentos del nicho cultural en que operan, complementan Lalueza, Crespo & Campos (2010). A partir de esta lógica, si hasta la década de 1990, profesores y alumnos se valían solamente de libros

<sup>6</sup> Cetic.br - Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información

<sup>7</sup> CCI.br - Comité de la Internet en Brasil

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

para consolidar los procesos de enseñanza y aprendizaje, actualmente, las computadoras, tabletas y teléfonos móviles con acceso a Internet cumplen esta tarea con eficacia y ya forman parte del escenario escolar - quieran educadores y padres, o no.

De acuerdo con los estudios de Cysneiros (1999), fue recién a partir de la década del 80 que en Brasil los computadores comenzaron a ser insertados en el ambiente escolar. Buckingham (2007), no obstante, asegura que existen pocos indicios de que su uso haya resultado en la mejora del aprendizaje de los alumnos y en un incremento del valor de las prácticas pedagógicas. Para el último autor, esto se debe, principalmente, al surgimiento de un nuevo divisor digital: educación prácticamente no tocada por las tecnologías digitales, mientras que fuera de la escuela, los alumnos conviven con un universo cada vez más tecnológicamente saturado.

Sin embargo, hay escuelas, donde hay tecnologías digitales de vanguardia (como la escuela estudiada) y que aún así presentan un pedagógico deficiente, o sea, una mala combinación de viejos modelos didácticos con nuevas tecnologías, que exige de los alumnos la adhesión a una conducta educativa, por veces, un tanto mecanicista y repetitiva, al usar una herramienta que ellos dominan, sin permitirles explotar todo su potencial, lo que no les gusta, ni tampoco interesa.

De esta manera Prensky (2011), al defender que los alumnos de hoy no son las mismas personas para las cuales el sistema educativo vigente fue creado para enseñar, convoca a la reflexión sobre la urgencia de su transformación, es decir, convoca a todos los interesados para la creación de nuevos diseños didácticos soportados por las tecnologías.

Algunos docentes en la realidad escolar observada resisten a la integración de las mismas en las prácticas pedagógicas, sin darse cuenta de que las nuevas formas de aprendizaje surgieron mediante la interacción, la comunicación y el acceso a la información, oriundas de las tecnologías digitales, tal como resalta Kenski (2003).

Debido al hecho de que poco consideran que nuevos comportamientos, valores y actitudes pasaron a ser requeridos, estos docentes presentan dificultades con el uso de las tecnologías en las prácticas de enseñanza, aunque no lo hagan socialmente, como resalta Winocur (2014).



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Provocados por sentimientos de tener menor competencia que sus alumnos en el manejo de las tecnologías, llegan a manifestar rasgos de ansiedad e inseguridad frente a la posibilidad de ver cuestionada su autoridad. Así, van surgiendo las tensiones...

De acuerdo con este pensamiento, Delors (2010, p.7), al frente de la elaboración del Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, bajo la tutela de la UNESCO, alerta:

La tensión entre tradición y modernidad se encuentra relacionada con la misma problemática: adaptarse sin negarse a sí mismo, construir su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución del otro, además de mantener bajo control el progreso científico. Con este espíritu se debe enfrentar el desafío instigador de las nuevas tecnologías de la información.

A su vez, consciente de que las innovaciones tecnológicas y los nuevos paradigmas desencadenan la necesidad de incorporar el uso de aparatos tecnológicos en el proceso de formación humana, Gadotti (2000, p.4) agrega:

La educación se presenta como una doble encrucijada: por un lado, el desempeño del sistema escolar no ha dado cuenta de la universalización de la educación básica de calidad; por el otro, las nuevas matrices teóricas no presentan aún la consistencia global necesaria para indicar caminos realmente seguros en una época de profundas y rápidas transformaciones.

En este contexto, con el fin de dinamizar e intensificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, reviendo su papel en la mejora de la práctica educativa a partir del marco de la inclusión de las nuevas tecnologías, las escuelas se vieron obligadas a crear oportunidades para profesores y alumnos en el uso de herramientas tecnológicas. Se hizo necesario revisar conceptos relacionados con la didáctica, las metodologías de enseñanza y el proceso de capacitación docente y construir una nueva agenda que tenga por objetivo la adecuación pedagógica al momento actual, de tal forma que la escuela realmente pueda protagonizar su función renovadora y creadora de conocimientos.

Así, partiendo de la mirada más contemporánea, Viñao (2002, p.52) analiza las circunstancias en las que se inserta el profesor:

La escuela comprensiva precisa, por ello, un nuevo tipo de profesor, distinto a los de las tradicionales enseñanzas primaria y secundaria (o la siempre difícil reconversión mental y profesional de los existentes), aunque la mayor práctica en el manejo de clases heterogéneas de los primeros y su estilo menos academicista facilite, en algunos casos, su acomodación al nuevo medio.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Por otro lado, al reflexionar sobre las trayectorias, experiencias escolares y las distintas visiones entre profesores y alumnos, Veras (2011) defiende la idea de que al poco considerar los beneficios de la inclusión tecnológica en las prácticas de enseñanza, los profesores y escuelas contribuyen para el distanciamiento de sus alumnos.

Cintra (2012), a su turno, problematiza la cuestión de las prácticas pedagógicas y la postura conservadora de los profesores, llamando la atención al hecho de que, mientras los alumnos manifiestan una falta de placer al asistir a las clases expositivas, se quejan de la desactualización de sus profesores, acceden a aplicativos y redes sociales; ciertos profesores y escuelas todavía impiden la entrada de aparatos digitales en el aula, aumentando el preconceito sobre el uso de las tecnologías como recurso de enseñanza y también la tensión con sus alumnos. El autor sugiere además, una profunda reflexión sobre la acción docente y la reinención de las clases solamente expositivas.

Estos desentendimientos tienen relación directa con el hecho de que muchas de las situaciones que suceden a los profesores en la clase son emergentes, singulares y más complejas de lo que parecen (Perrenoud, 1997 y Pérez Gomes, 1997). A menudo, implican conflictos de valores que no se pueden resolver recurriendo a procedimientos estandarizados. Son "zonas intermedias" de la práctica educativas como dice Schön (1997) y consideradas actualmente centrales en la práctica docente.

Santella (2014), especialista en medios digitales de la PUC de São Paulo, en el foro "Medios-educación en debate"<sup>8</sup>, admite que por experimentar una era mediática, los profesores necesitan reconocer la necesidad de adaptación:

Los nuevos medios provocaron un sismo en la hegemonía y en la soberanía del mundo del libro; ya no podemos pensar más en la educación sin pensar en los medios que tenemos disponibles [...] Actualmente, vivimos el apogeo de la inteligencia colectiva, nuestra inteligencia se encuentra más fuera de nuestra cabeza que dentro de ella: están ahí para demostrarlo Google y todos los otros aplicativos que extienden nuestra capacidad de conocimiento.

No obstante, aunque se refiera a otro tipo de tecnología, Freire (1984, p.6) también reflexionaba sobre su uso en el proceso de enseñanza, diciendo que:

---

<sup>8</sup> [www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4025/n/e\\_agora,\\_professor](http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4025/n/e_agora,_professor)



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

El avance de la ciencia y de la tecnología no es tarea de demonios, sino la expresión de la creatividad humana. [...] Quiero saber a favor o en contra de quien las máquinas son puestas en uso. Entonces, por ahí, observamos lo siguiente: no es la informática la que puede responder. Una pregunta política, que involucra una dirección ideológica, ha de ser respondida políticamente. Para mí los computadores son una cosa extraordinaria. El problema es saber a servicio de quien entran a la escuela.

Se plantea así, el desafío para todas las instancias relacionadas a la Educación, desde el Estado, mediante sus políticas educativas, pasando por los educadores en el ámbito de cada escuela, hasta las familias para encontrar el equilibrio de los elementos didáctico/metodológicos que lleven al saber concreto: integrando y coordinando la enseñanza de contenidos con aparatos tecnológicos que proporcionen un genuino ambiente de enseñanza y aprendizaje.

Bajo la luz de los complejos desafíos en el campo educativo, el segmento que atiende a adolescentes sufre en medio de tantos problemas. De esta manera, para reflexionar sobre la escuela con adolescentes, se hace necesario repensarla a partir del universo de esos sujetos, no obstante, el diálogo abierto entre profesores y alumnos parece estar aún lejos. Freitas (1998, p.74) fundamenta esta idea y sostiene: “El profesor se comporta como si fuese el propietario del aula, así como de todo lo que se halla allí dentro: mesa, cuadro, tiza e, inclusive, los alumnos. Debido a esto, se siente en pleno derecho de manipularlos de acuerdo a su voluntad”...

### **Problema y Objetivos**

Frente a lo expuesto, el problema de esta investigación constituye en *indagar sobre las trayectorias escolares y diferencias intergeneracionales entre profesores y alumnos en relación a la inclusión de las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza, en el marco del salón de clases, en el primer año del nivel medio, de una escuela privada, durante el año 2017.*

A partir de la identificación del problema, surgieron preguntas de investigación que sirvieron de guías en el transcurso del proceso de elaboración del estudio, a saber:

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

*¿Cómo se incluyen las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza en las clases de primer año del nivel medio?*

*¿En qué medida las tecnologías digitales constituyen una oportunidad o un problema para desarrollar situaciones significativas de enseñanza en el primer año del nivel medio?*

*¿Qué importancia le es atribuida al conocimiento de las tecnologías digitales en la formación y en el inicio de las prácticas de enseñanza de los profesores del nivel medio?*

*¿Qué nuevas prácticas de enseñanza son posibles a partir de la inclusión de las tecnologías digitales?*

Considerando la definición del problema y las preguntas de investigación, se presentan el objetivo general y los específicos:

### **Objetivo General**

*Identificar y describir las marcas e impactos intergeneracionales de profesores y alumnos del primer año del nivel medio, producidos a partir de la inclusión de las tecnologías digitales, considerando los cambios en el proceso de enseñanza.*

### **Objetivos Específicos**

- *Identificar en qué prácticas pedagógicas son utilizadas las tecnologías digitales, considerando: las disposiciones didácticas, el desempeño de los docentes y la participación de los alumnos.*
- *Diferenciar las estrategias didácticas apoyadas por las tecnologías digitales utilizadas por los profesores en sus propuestas educativas.*
- *Indagar cuáles son las oportunidades y desafíos existentes en la utilización pedagógica de las tecnologías digitales desde la perspectiva de profesores y alumnos.*
- *Identificar acciones generadoras de tensiones y posibles barreras generacionales entre docentes y alumnos a partir del uso de las tecnologías en la clase.*



## **Resoluciones Metodológicas y Actividades de Investigación**

Metodología, desde el punto de vista de Kerlinger (1980, p.335) significa “diferentes maneras de hacer algo con propósitos distintos” o maneras de formular problemas, métodos de observación, relevamiento de datos, medida de las variables y técnica de análisis de datos. El autor sugiere que la metodología “incluya también aspectos de la filosofía y de la ciencia”, presuponiendo una constante actitud de análisis, sobre todo cuando esta asume la forma de crítica epistemológica de los conceptos utilizados en el curso de investigación.

En este trabajo, se optó por llevar a cabo una investigación de naturaleza cualitativa, que se constituyó en un estudio descriptivo sobre las diferencias intergeneracionales y factores relacionados con el uso de las tecnologías digitales como mediadores del proceso de enseñanza. Mediante el diálogo entre el marco teórico y la observación/análisis de los datos producidos en el campo empírico, se priorizó la profundidad en el enfoque y análisis de los datos.

Es común observar, desde el punto de vista actual del universo educativo, el predominio de la interpretación cualitativa. Según Yin (2010), este predominio y la elección del método se justifican no sólo por el tipo de investigación, sino, sobre todo, por la contemporaneidad del fenómeno y la ausencia de controles de comportamiento. Así, las relaciones sociales observadas fueron entendidas como significados posibles de la investigación y el lenguaje de los actores y sus prácticas, como insumos para el análisis de los datos recolectados.

Considerando además la etnografía - metodología oriunda de las ciencias sociales, principalmente de la Antropología, en la que el principal foco es el estudio de la cultura y el comportamiento de determinados grupos sociales - como soporte a la práctica investigativa, se contemplaron las posibilidades que este instrumento metodológico produce a partir de las concepciones de los actores para la para la mejor comprensión de la realidad en el aula y la propuesta de conceptos que revelasen el contenido del entorno y sus representaciones sociales.

Con el apoyo en las ideas de Gueertz (1989), los rasgos de comportamiento de profesores y alumnos pudieron ser analizados con el fin de componer una descripción densa, que materializa el objetivo de la etnografía a través de la observación y la descripción de la realidad de los entrevistados, es decir, de sus especificidades relacionales que contribuyeron al desarrollo de consistentes representaciones, presentadas en los capítulos a continuación.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

La actuación en doble papel: *outsider* e *insider*, considerando causas, agentes y modos en que favorecen/desfavorecen los avances y retrocesos del proceso educativo mediados por las TDIC, permitió la comprensión de las diferencias entre las propuestas educativas con y sin el apoyo de tecnologías digitales y cómo se produce el conocimiento. Se buscó de esta manera, una posición lo suficientemente próxima de la cultura escolar estudiada a fin de entender su funcionamiento y, simultáneamente, preservar el distanciamiento necesario para poder explicarla.

Allí, en el escenario donde se desarrollan las prácticas educativas, frente a las relaciones y tensiones cotidianas de los involucrados, fueron identificadas simetrías, asimetrías y diferencias intergeneracionales.

Con objetivos de referencia definidos y la certeza de que la calidad y la credibilidad de un estudio emergen de los datos recopilados, desde el punto de vista metodológico, se optó por tratar el trabajo empírico a partir de 3 (tres) prácticas de investigación educativa, a saber:

**Las que trabajan con fuentes secundarias** - Análisis de materiales gráficos, sitios web, películas y selección de materiales documentales escritos;

**Las de observación** - Observación no participante;

**Las que trabajan con la interacción por medio de la palabra** - Entrevistas semi estructuradas y entrevistas narrativas.

Inicialmente, mediante la investigación documental, fueron estudiados el plan y los programas de formación de profesores relacionados con las tecnologías digitales y los programas de didáctica, directamente relacionados con la práctica profesional en Brasil. En esta etapa, también se analizaron las políticas educativas relacionadas con la inclusión digital en el país, de modo de no considerar las políticas de formación docente aisladas de otras políticas.

La opción de la investigación documental se justificó por la problemática expuesta y también por concordar con Lüdke y André (1986, p.38), cuando afirman que el análisis documental puede “constituir una técnica valiosa de enfoque de los datos cualitativos, ya sea complementando la información obtenida mediante otras técnicas, o revelando aspectos nuevos de un tema o problema”.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

La investigación bibliográfica consideró, principalmente, los siguientes temas: (1) la inclusión de las TDIC en la educación, más específicamente, en la Enseñanza Media; (2) concepciones docentes y discentes sobre el uso de las tecnologías digitales como soporte de las prácticas educativas; (3) relaciones, tensiones y conflictos entre profesores y alumnos mediados por la inclusión de las TDIC en el proceso de enseñanza. Tal investigación fue fundamental para identificar el estado del arte.

El contacto con la bibliografía sobre la Cibercultura<sup>9</sup> y la formación de profesores, la gestión escolar y las nuevas tecnologías, además de los desafíos pedagógicos en el mundo digital, fue esencial para la construcción del marco teórico del trabajo. No menos importante, la bibliografía sobre la metodología científica garantizó la conducción de la investigación y la redacción final de la tesis dentro de los presupuestos definidos por la comunidad académica. Las consultas bibliográficas fueron realizadas de manera concomitante con las otras etapas de la investigación, tanto en bibliotecas públicas como privadas, en acervos particulares de la autora y de directora. La búsqueda por aportes teóricos también se hizo mediante investigación en medios electrónicos, principalmente en sitios educativos y de centros de investigación vinculados a las instituciones de Enseñanza Media.

Debido a la extensa literatura y producción de artículos sobre la temática estudiada y, principalmente, teniendo en cuenta la velocidad con que se desactualizan los conceptos en esta área, se investigaron libros y artículos publicados, preferentemente, durante el período comprendido entre 2010 y 2018.

Considerando que es sólo durante el curso de la investigación que las rutas se dibujan, su curso no es tan simple como parece ser. Algunas cuestiones se manifiestan de manera inmediata, como el rechazo de las escuelas en participar del estudio, mientras que otras surgen a lo largo del trabajo de campo, como la decisión de la escuela que ya se encontraba bajo estudio de no participar más, sin explicaciones plausibles.

De esta manera, no fue fácil lograr la aceptación del pedido de investigación por lo menos en una de las seis escuelas preseleccionadas. Como ya fue aclarado, la escuela, que en la fase de construcción del Proyecto de Tesis se había comprometido a participar de la investigación, revisó su posición. Luego de la realización de las primeras entrevistas con los

---

<sup>9</sup> Cibercultura - es la relación entre las tecnologías de comunicación, información y la cultura, emergentes a partir de la convergencia informatización/telecomunicación durante la década de 1970. Tratándose de una nueva relación entre tecnologías e a sociabilidad, configurando a cultura contemporánea.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

profesores, prohibió que los alumnos fuesen entrevistados de manera individual. No obstante frustrante, la experiencia contribuyó para hacer evidente los posibles imprevistos presentes en las investigaciones de campo. Por otro lado, generó una nueva perspectiva al trabajo, sobre todo, para su análisis.

Al leer tesis e informes de investigación, muchas veces y erróneamente, se llega a conclusiones equivocadas. La idea de que el material en el que se basan los investigadores para elaborarlos ya se encuentra separado y listo para ser relevado no es real. Los datos de la realidad no son fácilmente encontrados, tampoco accesibles. Incluso en posesión de todos los recursos necesarios e instrumentos adecuados para relevarlos, a veces el investigador se depara con desafíos que puede llevarlo de vuelta al punto de partida.

Finalmente, en el caso de esta tesis, una de las escuelas de la muestra inicial aceptó participar del estudio, imponiendo, no obstante, la condición de que su nombre fuese mantenido en sigilo. Con el itinerario reprogramado y para continuar con la planificación anteriormente diseñada, se reinició el trabajo de campo: nueva escuela, nuevo contexto social y nuevos actores...

Según Jackson (1992, p.9):

Cualquiera que haya enseñado alguna vez, sabe que el aula es un lugar activo aunque no siempre parezca así al visitante casual, aunque existan claras diferencias entre las aulas, persiste el parecido [...] frente a este hecho, lo más importante, es observar la diversidad.

De esta forma, se optó por la observación no participante, o sea, una mirada atenta de alguien sobre algo manteniéndose solamente en el papel de observador, sin participar.

Para Freire (1987, p.135), es un procedimiento metodológico que consiste en “observar un fenómeno, hecho o situación, tomar la información y registrarla para su posterior análisis, este elemento es fundamental para todo proceso de investigación en el aula”.

La práctica de observación no participante, además de desarrollar el sentido de la atención, no aleja al investigador el beneficio de la experiencia y lo conduce al ejercicio de la reflexión. De acuerdo con Ferreira (2007), existen varios significados para reflexionar, entre ellos: reflejar, representar, ponderar. Además, “reflexionar lleva también a pensar sobre la consciencia sobre sí mismo”. (Freire, 1987, p.73)



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Con el objetivo de reproducir con fidelidad los datos relevantes de la escuela estudiada, la observación no participante fue llevada a cabo durante parte de los meses de octubre y noviembre de 2017 y se basó en los siguientes criterios:

- disposición y organización del espacio;
- estructura de la clase;
- propuestas de actividades sugeridas por el profesor;
- metodologías y recursos usados;
- materiales didácticos utilizados: cuadernos, resúmenes, libros, presentaciones;
- la "trama" desarrollada entre los actores presentes.

Además, de acuerdo con Jackson (1992, p.8):

Existen características obvias en lo que constituye todo lo que es inicio en este entorno (salón de clases). Pero existen otros rasgos mucho menos evidentes, aunque igualmente omnipresentes, que contribuyen para constituir una "realidad vital", por así decirlo, a la que deben adaptarse los alumnos y docentes. Para comprender el impacto de la vida escolar en el estudiante y en el docente, algunos aspectos de la clase que no resultan visibles de inmediato son realmente tan importantes como los que se perciben.

Así, para verificar in loco la compatibilidad o no de las demandas de enseñanza de los profesores en relación a las expectativas de los alumnos y para identificar las estrategias de adaptación y convivencia adoptadas por ambos, se optó por la práctica de entrevistas semi estructuradas, es decir, preguntas predefinidas que no guardan, necesariamente, un orden rígido.

De acuerdo con Triviños (2008), el significado de las entrevistas va más allá de hacer preguntas y obtener respuestas. Para el autor, ellas representan interacciones sociales que permiten una vía privilegiada de acceso a la perspectiva de los entrevistados, así como la construcción de significados de sus aportes. Para Piovani (2007, p.220), "la entrevista se realiza, en general, cuando se busca acceder a la perspectiva de los actores, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos".

De esta manera, se buscó hacer con que cada uno de los entrevistados estuviese cómodo para construir su visión de la realidad. Estos espacios se transformaron en oportunidades de captura de los puntos de vista de profesores y alumnos, permitiendo conocer diferentes experiencias, analizar la construcción de las respectivas palabras y entender y entender cómo lidian con los deseos, los sentimientos, expectativas y tensiones en el contexto escolar.

Participaron de la investigación 6 (seis) profesores, indicados por lo director de la escuela y por la coordinación escolar y 12 (doce) alumnos, regularmente matriculados en el primer año de la Enseñanza Media, seleccionados de acuerdo con los criterios que se exponen a continuación. Tales criterios fueron definidos de manera consensual entre la coordinación escolar y los profesores que participan de la muestra y validados a partir de la siguiente visión de Alberti (2004, p.31): “la elección de los entrevistados no debe ser orientada por criterios cuantitativos, sino por la posición del entrevistado en el grupo que representa o por su experiencia”.

Se seleccionaron los entrevistados entre aquellos que participan, presencian la realidad investigada y, por lo tanto, son capaces de proporcionar declaraciones significativas. Estos testimonios fueron tomados no como unidades estadísticas, sino como unidades cualitativas y, aproximando el proceso de elección de informantes, en este caso, al de los estudios antropológicos.

Fueron realizadas 12 (doce) entrevistas tomadas en los meses de octubre y noviembre de 2017, contemplando la participación de:

- **por lo menos dos alumnos por curso**, para garantizar una muestra equivalente de por lo menos 10% de los alumnos de cada curso;
- **los 4 representantes de curso**, para valorizar la opinión de los alumnos nombrados por los propios compañeros de curso;
- **los alumnos que participan en actividades extracurriculares con el uso de la tecnología**; permitiendo una mirada crítica sobre el uso de este soporte metodológico;
- **los alumnos que estudien desde hace dos años o más en la escuela**, permitiendo la consistencia de la información por medio de la experiencia adquirida en el contexto.

Dos diferentes cuestionarios de preguntas elaboradas para las entrevistas con profesores y alumnos sirvieron de guía y se adjuntan en la parte de los anexos de este estudio.

Como las entrevistas presentan una ventaja al permitir la relación personal entre investigador/entrevistado, con el fin de minimizar las dudas y/o detallar determinados temas, fue utilizada la estrategia de la repregunta, con el fin de que cada uno mantuviera un flujo natural de comunicación y, al mismo tiempo, que ningún asunto fuese olvidado o dejase de ser respondido con la debida profundidad.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Al inicio de las entrevistas, con duración de promedio de 30 minutos, los entrevistados recibieron información sobre las expectativas de su participación. Se ha obtenido también el consentimiento para la grabación de las mismas y, en contrapartida, se dio la garantía de que sus respuestas serían oídas solamente por la autora de esta tesis.

Con la intención de preservar la identidad de los entrevistados y mantener la privacidad de los datos, sus nombres fueron sustituidos por códigos de dos letras. El cuadro presentado a continuación resume los perfiles de los entrevistados por categoría: profesores y alumnos.

**Cuadro 1 - Resumen del perfil de los entrevistados por categoría: profesores y alumnos**

ACTORES	PERFIL
Profesores	<p><b>MB:</b> 49 años - Licenciado en Historia y Geografía. Magister en Historia del Arte. 15 años de experiencia con alumnos de Nivel Medio, dictando clases de Historia.</p> <p><b>JR:</b> 39 años - Licenciado en Matemática. Magister en Métodos Cuantitativos 11 años de experiencia con alumnos de Nivel Medio, dictando clases de Matemática y Física.</p> <p><b>RR:</b> 41 años - Licenciado en Letras - Portugués/Inglés. Magister en Educación. 8 años de experiencia con alumnos de Nivel Medio, dictando clases de portugués.</p> <p><b>GC:</b> 37 años - Licenciada en Biología. Magister en Ciencias Biológicas. 6 años de experiencia con alumnos de Nivel Medio, dictando clases de Biología I y II.</p> <p><b>PC:</b> 53 años - Licenciada en Letras. Posgrado en Metodología de la Enseñanza de la Lengua Portuguesa. 23 años de experiencia con alumnos de Nivel Medio, dictando clases de portugués, Redacción e inglés.</p> <p><b>AT:</b> 35 años Licenciado en Ingeniería Química. Magister en Química. 6 años de experiencia en con alumnos de Nivel Medio, dictando clases de Química Orgánica e Inorgánica.</p>

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Alumnos	<p><b>CV:</b> 16 años, estudia en la escuela hace 5 años</p> <p><b>FD:</b> 15 años, estudia en la escuela hace 5 años</p> <p><b>NN:</b> 16 años, estudia en la escuela hace 7 años</p> <p><b>JG:</b> 15 años, estudia en la escuela hace 2 años. Representante de curso.</p> <p><b>GB:</b> 15 años, estudia en la escuela hace 4 años.</p> <p><b>GN:</b> 16 años, estudia en la escuela hace 3 años. Representante de curso</p> <p><b>BS:</b> 15 años, estudia en la escuela hace 4 años.</p> <p><b>MF:</b> 15 años, estudia en la escuela hace 6 años.</p> <p><b>YC:</b> 15 años, estudia en la escuela hace 3 años.</p> <p><b>EG:</b> 15 años, estudia en la escuela hace 2 años. Representante de curso</p> <p><b>AB:</b> 16 años, estudia en la escuela hace 4 años.</p> <p><b>RT:</b> 15 años, estudia en la escuela hace 5 años. Representante de curso</p>
---------	---

Fuente: elaboración propia, 2017

Para estudiar las trayectorias y narraciones de las experiencias docentes, se consideraron como aportes teóricos centrales los conceptos de *Erlebnis* (vivencia) y *Erfahrung* (experiencia y camino recorrido) de Walter Benjamin (1987).

La elección de tales conceptos fue estimulada por la impresión de que en la problemática estudiada, los papeles parecen estar invertidos. Evidencias refuerzan la creencia de que son los alumnos los detentores del *Erfahrung*, no sus profesores.

Así, se optó por la estrategia metodológica de la realización de entrevistas narrativas abiertas, reconocida como un género de investigación socio-lingüística, además de servir como fuente de estímulo para que los entrevistados pudieran narrar acontecimientos de su vida y contexto social, lo que ayudó a reconstruir estos hechos a partir de sus puntos de vista.

Según Bauer & Gaskell (2002, p.90):

Las entrevistas narrativas se caracterizan por ser herramientas no estructuradas, que tienen el propósito de alcanzar la profundidad, los aspectos específicos a partir de las cuales emergen historias de vida, tanto del entrevistado como de los entrecruces en el contexto situacional.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Por lo tanto, el camino de las entrevistas narrativas abiertas se enfocó en las historias de vida de 3 (tres) profesores. Su análisis fue realizado bajo la luz del abordaje autobiográfico.

A continuación, se encuentran identificadas las cuestiones guías, definidas de acuerdo con Bauer y Gaskell (2002):

¿Qué implica la experiencia docente?;

¿Cómo ingresaron a la carrera y se convirtieron en profesores?;

¿Cómo viven la experiencia profesional frente a los fenómenos generacionales propios de la contemporaneidad?;

¿Qué cambios en las relaciones jerárquicas en las clases fueron producidas por medio de la mediación por parte de las TDIC?;

¿Cuáles son los desafíos de ser profesor en el momento actual?

**Cuadro 2 - Perfiles de los entrevistados**

ATORES	PERFIL
Profesores	<p><b>MB:</b> 49 años - Licenciado en Historia y Geografía. Magister en Historia del Arte. 15 años de experiencia con alumnos de Nivel Medio, dictando clases de Historia.</p> <p><b>JR:</b> 39 años - Licenciado en Matemática. Magister en Métodos Cuantitativos. 11 años de experiencia con alumnos de Nivel Medio, dictando clases de Matemática y Física.</p> <p><b>RR:</b> 41 años - Licenciado en Letras - Portugués/Inglés. Magister en Educación. 8 años de experiencia con alumnos de Nivel Medio, dictando clases de portugués.</p>

Fuente: elaboración propia, 2017

Las conexiones entre las narraciones y las trayectorias de las historias de vida expuestas por los profesores permitieron una mirada singular en la dirección del “ser profesor” en el contexto estudiado. La forma distinta en que cada profesor se vincula con su trabajo y lo observa determinó la captura de rasgos importantes sobre las diferencias intergeneracionales en la relaciones entre ellos y sus alumnos. Las diferencias observadas parecen, a su vez, provocarles irritación y sentimientos de inferioridad y esta observación dio origen al vasto contenido de datos sobre cómo estos se posicionan y sienten frente al contexto digital.

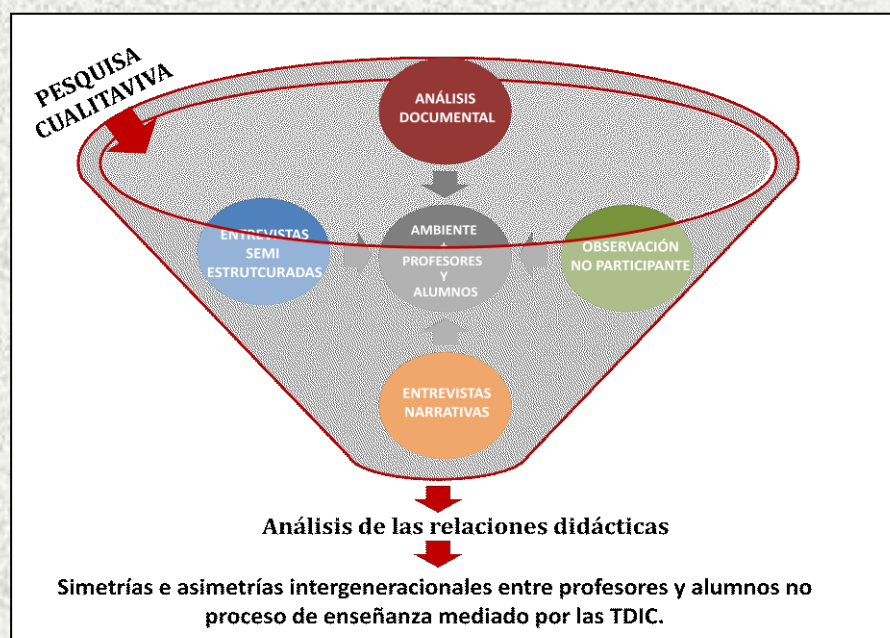
*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

El estudio de sus historias de vida ofreció además insumos para la elaboración de argumentos sobre: la posible pérdida de poder docente en la transmisión de conocimientos y percepciones al respecto del desinterés de los alumnos por las clases expositivas no mediadas por la tecnología. Estas características fueron esenciales para la elección de las entrevistas narrativas como opción metodológica.

Así, mediante las historias de vida, se buscó conocer recorridos e inquietudes por los cuales atraviesan los profesores y, de esta manera, reflexionar críticamente sobre los elementos provocados por las singularidades y representaciones que se desencadenan a través de las posibles tensiones a las cuales estos se encuentran expuestos.

A partir del enfoque metodológico y de las prácticas de investigación educativas elegidas, se construyeron categorías y relaciones conceptuales que ayudaron a articular y describir durante el análisis las relaciones didácticas y, posteriormente, las simetrías y/o asimetrías intergeneracionales entre los significados del proceso de enseñanza mediado por las tecnologías digitales para profesores y alumnos en el marco del salón de clases.

**Figura 2 - Resumen de la organización y la estructura del trabajo de campo**



Fuente: elaboración propia, 2017



## **Estrategia de Análisis de los Datos**

Partiendo del principio de que analizar es dar sentido a los datos recolectados, el primer movimiento realizado fue la conversión del material empírico recolectado en datos para conferirles un orden, desde su estado caótico hasta la construcción de un nuevo orden conceptual.

Debido a la característica artesanal del proceso de análisis, se optó por dar significado a los datos durante todo el recorrido, creando jerarquías facilitadoras.

Como el análisis cualitativo se encuentra íntimamente relacionado con la subjetividad del investigador, fue realizada una adaptación del enfoque del análisis de datos en capas titulada *Grounded Theory* (Strauss y Corbin, 1998), cuya intención es permitir la comprensión de los fenómenos bajo observación y su descripción mediante la perspectiva del sujeto observado, lo que garantiza al investigador no solamente la oportunidad de realizar diversas reflexiones acerca de los datos, sino, sobre todo, identificar categorías, concediendo a los datos un significado propio.

Según los autores, como método científico, la *Grounded Theory* (GT) se vale de una serie de procedimientos para el relevamiento y análisis la producción, elaboración y validación de teorías substantivas sobre fenómenos esencialmente sociales o procesos sociales comprensivos, siendo reconocida como alternativa factible para la conducción de investigaciones cualitativas.

La principal diferencia entre una teoría formal y una substantiva reside en el hecho de que esta es específica para determinado grupo o situación y sin fines de generalización además de su área substantiva. Según la esencia del método, este tipo de teoría emerge de los datos, estando fundamentalmente basada en su análisis sistemático.

Los autores sugieren dos tareas importantes para la consecución del análisis: (1) cuestionamientos sobre sus muchos significados, y (2) comparaciones: teóricas e incidente-incidente.

Según estas orientaciones, luego de la realización de las entrevistas y hechas las transcripciones de las respuestas obtenidas en las entrevistas, fueron ejecutadas las siguientes etapas:

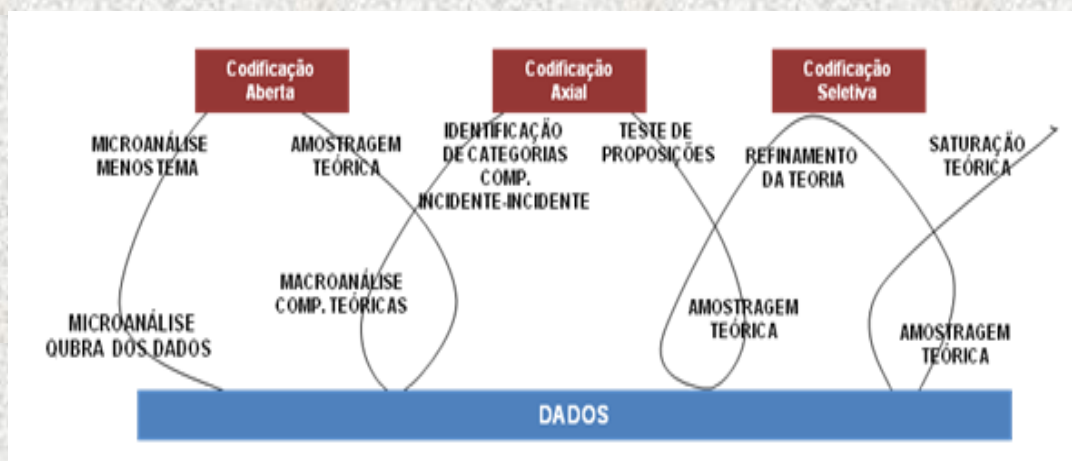
*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

- comparaciones teóricas al inicio del análisis o siempre que alguna novedad surgiera entre los datos, contribuyendo con la identificación de categorías conceptuales y sus propiedades.
- comparaciones incidente-incidente que se prestaron a verificar si alguna cita o dato nuevo poseía propiedades semejantes a alguna categoría anteriormente identificada.

Como sostienen Strauss y Corbin (1998) “la codificación es considerada parte vital del análisis de los datos y, por lo tanto, fue segmentada en tres capas distintas: codificación abierta, axial y selectiva”.

Para una mejor comprensión de los propósitos de cada una de estas fases, la Figura 3 ejemplifica la acción de la *Grounded Theory* en el proceso de codificación y análisis de los datos en tres capas.

**Figura 3 - Acción de la *Grounded Theory* en el proceso de codificación y análisis de los datos en las tres capas**



Fuente: Strauss y Corbin (1998)

La codificación abierta tiene como objetivo identificar como surgen los eventos en los datos relevados e identificar las categorías conceptuales de primer orden. Esta fase constituyó de las siguientes acciones: separación, selección, análisis, comparación, conceptualización y jerarquización de los datos. Durante la codificación axial, fueron examinadas las probables interrelaciones y variaciones entre categorías y subcategorías, así como identificadas sus posibles causas y efectos. En la fase de codificación selectiva, los datos fueron reunidos en categorías centrales y reagrupados por propiedades (características de una categoría).

La etapa de categorización permitió la definición de cinco categorías guía: “Estímulos parla Docencia”, “Entretelones”, “Uso en la Escuela”, “Uso fuera de la Escuela” y “Expectativas”, descriptas en la tabla a continuación:



**Cuadro 3 - Categoría de análisis de datos**

CATEGORÍAS	SIGNIFICADO
<b>Estímulos para la Docencia</b>	Motivos que llevaron a los profesores entrevistados a elegir esta profesión.
<b>Entretelones</b>	Características personales de los entrevistados (profesores y alumnos) que impactan en sus respectivas visiones sobre el uso de las tecnologías digitales en el contexto de la educación.
<b>Uso en la Escuela</b>	Proceso de utilización de TDIC por parte de los profesores y alumnos en el aula y su valor agregado a las clases.
<b>Uso Fuera de la Escuela</b>	Impactos sobre el uso de las tecnologías digitales por parte de los profesores y alumnos fuera del aula.
<b>Expectativas</b>	Expectativas de cambios en el proceso de enseñanza de profesores y alumnos, considerando la adopción y el uso de tecnologías digitales.

Fuente: La propia investigación, 2017

El Cuadro 4 permite la visión de las 3 principales dimensiones de la investigación, sus fuentes de relevancia e indicadores de análisis:

**Cuadro 4 - Principales fuentes de relevancia e indicadores de análisis**

DIMENSIONES	FUENTES DE RELEVANCIA	INDICADORES
La Educación con tecnología (el papel de las tecnologías digitales aplicadas a la educación de la Enseñanza Media).	Investigación documental en libros y sitios web sobre los nuevos formatos de educación mediados por las tecnologías digitales.  Entrevistas semi estructuradas con profesores de distintas disciplinas.  Análisis de Reglamentos Institucionales y Redes Curriculares.	Uso por parte de los profesores:  <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo lo usan?</li> <li>• ¿Para qué lo usan?</li> <li>• ¿Qué resultados obtienen?</li> <li>• ¿Qué se produce con esas experiencias en el aula?</li> </ul>
Características y tendencias de la formación docente en el uso de las tecnologías digitales.	Análisis de Directrices y Políticas Educativas sobre formación docente en Brasil.  Entrevistas semi estructuradas con profesores y alumnos.	Importancia atribuida al conocimiento das tecnologías digitales en la formación y en la iniciación de las prácticas de enseñanza de los profesores.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

<p>Prácticas de enseñanza, comunicación y relaciones a partir de la inclusión de las tecnologías digitales.</p>	<p>Investigaciones por medio de grupos focales y entrevistas semi estructuradas con profesores y alumnos</p> <p>Observación no participante en clases del 1° año de la Enseñanza Media.</p> <p>Entrevistas narrativas con docentes.</p>	<p>Cambios de comportamiento y comunicación, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tensiones entre profesores y alumnos a partir de su propia experiencia con las tecnologías digitales,</li> <li>• reacción al proceso de educación por parte de los alumnos,</li> <li>• caída del rendimiento escolar, inquietudes.</li> <li>• trayectorias y diferencias intergeneracionales entre los actores.</li> </ul>
---	---	--

Fuente: La propia investigación, 2017

En los cuadros 5 y 6, a continuación, se sintetiza la estructuración de los procesos de investigación, tomando como base el Objetivo General y los Objetivos Específicos definidos para el estudio. Así, se hizo posible conocer cómo fueron seleccionadas las técnicas elegidas para el relevamiento y análisis de los datos y sus fuentes.



**Cuadro 5 - Síntesis del proceso de investigación a partir del objetivo general**

OBJETIVO GENERAL	TÉCNICAS DE RELEVAMIENTO DE DAOS	TÉCNICAS DE ANÁLISIS	FUENTES DE DATOS
Identificar y describir las marcas e impactos generacionales de profesores y alumnos del primer año del nivel medio, producidos a partir inclusión de las tecnologías digitales, considerando as cambios en el proceso de educación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión documental y bibliográfica</li> <li>• Análisis de materiales</li> <li>• Observación no participante y directa de las interrelaciones en el ambiente del salón de clases.</li> <li>• Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Codificación Selectiva</b> Categorización de datos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecturas</li> <li>• <i>E-mails</i></li> <li>• Redes Curriculares</li> <li>• Circulares</li> <li>• Resúmenes</li> <li>• Materiales didácticos del profesor</li> <li>• Relatos de profesores y alumnos</li> </ul>

Fuente: La propia investigación, 2017

**Cuadro 6 - Proceso de investigación a partir de los objetivos específicos**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS DE RELEVAMIENTO DE DATOS	TÉCNICAS DE ANÁLISIS	FUENTES DE DATOS
Identificar en que prácticas pedagógicas se utilizan las tecnologías digitales, considerando: las disposiciones didácticas, el desempeño de los docentes y la participación de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación no participante directa en las aulas</li> <li>• Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Codificación Abierta</b> Producción de categorías de primer orden por medio de la selección y análisis de los relatos</li> <li>• <b>Codificación Axial</b> Definición de las categorías de primer orden y sus interrelaciones y variaciones, por medio de la comparación e identificación de los elementos comunes en los relatos y su frecuencia.</li> <li>• Categorización de segundo orden de los relatos seleccionados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatos de profesores y alumnos</li> </ul>
Diferenciar las estrategias didácticas puestas en juego por los profesores en sus propuestas educativas, apoyadas por las tecnologías digitales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación no participante y directa de las interrelaciones en el ambiente del salón de clases.</li> <li>• Entrevistas</li> <li>• Análisis de materiales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Codificación Abierta</li> <li>• Codificación Axial</li> <li>• Categorización de segundo orden de los relatos seleccionados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados de los Relatos de profesores y alumnos</li> <li>• Materiales producidos por los profesores</li> </ul>

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

<p>Indagar cuales son las oportunidades y obstáculos existentes en la utilización pedagógica de las tecnologías digitales desde la perspectiva de profesores y alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observación no participante y directa de las interrelaciones en el ambiente del salón de clases.</li> <li>● Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Codificación Abierta</li> <li>● Codificación Axial</li> <li>● Categorización de segundo orden de los relatos seleccionados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Resultados de los Relatos de profesores y alumnos</li> </ul>
<p>Identificar acciones generadoras de tensiones y posibles barreras generacionales entre docentes y alumnos mediadas por las tecnologías en el ambiente del salón de clases.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observación no participante y directa de las interrelaciones en el ambiente del salón de clases.</li> <li>● Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Codificación Abierta</li> <li>● Codificación Axial</li> <li>● Categorización de segundo orden de los relatos seleccionados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Resultados de los Relatos de profesores y alumnos</li> </ul>

Fuente: La propia investigación, 2017



## **Descripción de los Capítulos**

Capítulo 1, “**El aula en transformación: Tensión entre las TDIC y el proceso de enseñanza**”, describe las asimetrías y transformaciones consecuentes del proceso de enseñanza mediado por las tecnologías digitales en el marco del aula.

Capítulo 2, “**Historias y tensiones Intergeneracionales mediadas por las TDIC**”, se propone a reflexionar sobre el modo en cómo se articulan las diferentes generaciones en el momento presente, en especial en el contexto educativo.

Capítulo 3, “**¿Y ahora? ¿Cómo ser profesor?**”, problematiza el papel del profesor en el contexto social actual, ofreciendo consideraciones no solamente en relación a las prácticas pedagógicas, sino principalmente, para su actitud, a veces conservadora, frente a la perspectiva digital y el empoderamiento de sus alumnos en el ámbito tecnológico. Se analizan las diferencias entre cómo se relacionan profesores y alumnos y cómo se utilizan las tecnologías digitales en busca de respuestas para la siguiente pregunta: ¿Cómo queda la relación de autoridad docente en el proceso de enseñanza?

Capítulo 4, “**Alumnos conectados y experimentados**”, aborda las diferencias de comportamiento de los alumnos en relación al uso de las tecnologías digitales. De qué manera las dominan y las utilizan como instrumentos de comunicación y apoyo fundamental a la creación y mantenimiento de vínculos sociales. Además del lúdico, las TDIC tienen para los alumnos, sentido vital. Así, se describe cómo su uso implica en un lugar de socialización.

Capítulo 5, “**Tecnologías en el proceso de enseñanza: la escuela más allá de los pizarrones**” analiza la necesidad de construcción de una “escuela diferente”, con foco en las necesidades formativas de los educadores para lidiar con los recursos tecnológicos, pero sobre todo, la necesidad de sintonizarse con las demandas de los alumnos, las nuevas tecnologías y las expectativas de la educación del presente y futuro. Describe las características de la “enseñanza poderosa”, sumergiéndose en el universo de las formas en cómo este puede generarse en el escenario actual, donde las tecnologías son pilares del conocimiento y de la cultura. De esta manera, reflexiona sobre la acción docente en el repensar de los modelos educativos, en la integración de las TDIC a un proyecto político-pedagógico realmente nuevo y en la programación de los espacios de diálogo y mediación con los alumnos, para que puedan interactuar con las tecnologías de manera crítica y creativa.

Finalmente, el Capítulo 6, “**Consideraciones Finales**”, presenta la síntesis de toda la tesis y responde a las preguntas de investigación y objetivos propuestos.

# Capítulo 1

## "El aula en transformación: La tensión entre las TDIC y el Proceso de Enseñanza"



Foto de NeOBRAND en Unsplash

“La revolución tecnológica, causada especialmente por la Internet ha provocado cambios acelerados en la sociedad, más que cualquier otra invención que hasta entonces había causado. La expansión de los procesos de comunicación y de difusión de la información ampliada a partir, principalmente, de la creación de las computadoras personales contribuyó con el acceso de un número cada vez mayor de personas a los beneficios y a la transformación de la informática”

(Lévy, 1993, p.101)



## **CAPÍTULO I**

### **“El aula en Transformación: La tensión entre las TDIC y el Proceso de Enseñanza”**

#### **1.1 Presentación**

Lo que se denominó nuevas tecnologías ha sido señalado como la causa de la revolución digital y fuente de transformación en todos los campos de la sociedad. Las tecnologías digitales y, especialmente, el acceso a Internet fueron incorporados a la vida de los sujetos a una velocidad tan vertiginosa que una simple observación en el cotidiano social actual permite la percepción de cómo las formas de comunicación, organización, incluyendo el trabajo y el ocio, fueron significativamente alteradas.

De acuerdo con Castells (2000, p.50)

El registro histórico de las revoluciones tecnológicas [...] muestra que todas son caracterizadas por su penetrabilidad, o sea, por su penetración en todos los dominios de la actividad humana, no como fuente exógena de impacto, sino como el tejido en que esa actividad es ejercida.

Realmente, como dice Castells (2000, p.50), es importante enfatizar que no existe neutralidad en esta relación. Todos sufren el impacto de la presencia tecnológica y, al mismo tiempo, son responsables por la forma en que esta asume los efectos que causa. Así, es posible decir que las TDIC pueden tanto ayudar en el acceso de los sujetos a la información, cómo aumentar aún más el valle que separa a los que pueden tener más o menos acceso a ellas.

Siguiendo esa misma línea de pensamiento, Canclini (2007, s/p) señala que la "sociedad red" crea nuevas formas de extranjería, exclusión y marginalización vinculadas al acceso diferenciado a redes estratégicas de información, estableciendo nuevas formas de asimetría social y cultural.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

De hecho, al formar parte de la Sociedad del Conocimiento<sup>10</sup>, caracterizada por la capacidad de acceder a mucha información y conectarse con grupos o personas fuera de los límites de espacio y tiempo, un nuevo individuo, conectado en red, que accede a todo y a todos, moviliza a personas y produce conocimientos sin necesitar la estructura y el permiso de las escuelas, pasó a ser protagonista de esta trama social.

Como resultado, el escenario estable y lento, donde las situaciones previsibles podrían, hasta cierto punto ser controladas quedó atrás. Se ingresó, definitivamente, en un mundo inestable, caótico, dinámico y completamente imprevisible.

Castells (2015, s/p)<sup>11</sup>, fortalece esa idea, enfatizando las diferencias e impactos de la sociedad en red y sus reflejos en la vida de los sujetos y dice que:

Lo esencial es que ahora todo el planeta está conectado. Existen siete mil millones de números de teléfonos móviles en el mundo y el 50% de la población adulta del planeta posee un *smartphone*. El porcentaje será del 75% en 2020. Consecuentemente, la red es una realidad generalizada para la vida cotidiana, las empresas, el trabajo, la cultura, la política y los medios de comunicación. Entramos plenamente en una sociedad digital (no el futuro, sino el presente) y tendremos que reexaminar todo lo que sabíamos sobre la sociedad industrial, porque estamos en otro contexto.

En medio a las muchas alteraciones sociales provocadas por la omnipresencia tecnológica en la sociedad digital, el proceso educativo fue muy impactado. Las estructuras escolares jerárquicas y controladoras están siendo que aprender a lidiar con un nuevo escenario y nuevos alumnos más conectados, libres, bien informados y críticos, que impusieron al contexto educativo cambios significativos, sobre todo, el replanteamiento del rol docente y la transformación de la clase.

Centrada en esta idea, la construcción de este capítulo se basa en los aspectos funcionales y pedagógicos de las clases presenciales y, particularmente, el espacio donde las asimetrías causadas por la inclusión de las TDIC en el campo de la educación son más visibles: el aula.

---

<sup>10</sup> Sociedad del Conocimiento - Basada en el uso compartido de recursos, en la construcción colectiva del conocimiento, en la interacción libre de restricciones de espacio y tiempo y, en la valorización del derecho a la información, a las tecnologías de información y comunicación y a la educación, como un bien común.

<sup>11</sup> <https://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-comunicacao-em-rede-esta-revitalizando-a-democracia>



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Dos de las preguntas de investigación que dirigen esta tesis, hacen referencia a cómo se desarrollan las prácticas educativas y transforman este espacio.

*¿Cómo se incluyen las tecnologías digitales en las prácticas educativas en las clases de primer año del Nivel Medio de la escuela bajo estudio?*

*¿Qué nuevas prácticas educativas son posibles a partir de la inclusión de las tecnologías digitales?*

## **1.2 La Clase en Transformación**

El aula, como espacio, es y siempre fue un lugar que se debería ocupar, o sea, no basta existir como espacio para que se convierta verdaderamente en una clase. Al igual que el escenario de una pieza de teatro, no basta estar montado para que la trama se desenrolle. Es la forma de ocupación de este espacio que crea su particularidad. Es precisamente la actividad desarrollada en su interior que la distingue de otros espacios.

Así, el aula como la propia clase necesitan que suceda lo que les son esencial, es decir: relaciones colaborativas entre profesores y alumnos y de los alumnos entre sí.

Como lugar más importante de la escuela, ese espacio debería ser entendido como algo especial, donde se construye el conocimiento colectivamente. Donde tanto los profesores como los alumnos puedan ser respetados en sus historias, sus ideas y sus conocimientos. Esta es, sin duda, una visión un tanto idealista. No siempre ha sido así y aún no es en muchos contextos. Pero necesita ser. El aula necesita de transformación y actualización para minimizar las asimetrías que vienen ocurriendo entre profesores y alumnos.

A pesar de los muchos intentos de la Pedagogía a lo largo del tiempo para modernizar el aula y sus disposición, rituales, costumbres, modalidad de comunicación e interacción, hay todavía algunas reservas sobre este polémico este polémico espacio escolar.

Si fuera posible volver en el tiempo y entrar en un aula en 1918, probablemente asombraría a todas las personas las semejanzas que algunas aulas actuales todavía tienen con sus antepasadas.

Según Dewey (1979), las aulas como espacio y soporte del acto educativo siempre han existido. El autor señala además que los dispositivos escolares deben corresponder y responder a los desafíos de un determinado tiempo histórico. No obstante, cien años pasaron

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

y... mesas, sillas, pizarrones, mesa del profesor son similares y, la mayoría de las veces, dispuestos de la misma manera. Incluso y principalmente, el papel central simbólico del profesor, como aquel que monopoliza y organiza el espacio, decidiendo qué y cuándo deben aprender los alumnos, sin ninguna o poca participación de estos. Todo eso parece permanecer casi intocable.

Por otro lado, los alumnos en 2018 cambiaron bastante y se convirtieron en sujetos empoderados por la tecnología, capaces de mover y producir conocimiento, sin pedir permiso a los profesores y a las escuelas, que anteriormente dictaban las reglas.

Sin embargo, como las tecnologías digitales pasaron a ocupar un rol central en la configuración de la sociedad actual, otros modos de producción de nuevos conocimientos, valores e identidades, han hecho surgir el aprendizaje sin dirección posibilitado por Internet, así como una nueva producción de individualidades ocurrieron en razón de las relaciones con esos medios, complicando y confundiendo las relaciones de poder en el aula.

Según Litwin (2005), las estructuras pedagógicas y de poder realmente fueron impactadas de manera drástica desde que las TDIC se hicieron más accesibles, revelando que la innovación con tecnología en el ámbito educativo es una cuestión fundamentalmente humana.

En realidad, no obstante que el factor determinante para que la transformación de los espacios educativos se produzca sea la claridad de que las tecnologías representan una nueva forma de mejorar la calidad educativa y un camino hacia la satisfacción de las nuevas exigencias impuestas por la sociedad actual, en una reflexión más profunda son comprensibles las razones de que en el campo educativo las tecnologías digitales todavía no son ampliamente utilizadas. El atraso se debe a las implicancias de estos cambios, los cuales involucran no solamente inversiones en equipamiento y capacitación docente, sino, sobre todo, el quiebre de paradigma de antiguas concepciones sobre el acto de enseñar y, consecuentemente, sobre la práctica pedagógica - un proceso que demanda tiempo.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Caminando por esa perspectiva, Ramal (2000, p.5) dice que:

Partiendo del principio de que cada método pedagógico revela una concepción del ser humano y una comprensión sobre el modo en que se aprende, me parece que son necesarias nuevas investigaciones para verificar quién es el sujeto de la educación hoy. Para empezar, ya sabemos que es alguien que interactúa con una máquina, un dispositivo mediador a partir del cual (re) conoce al mundo.

De hecho, el contexto actual además de traer a la luz las necesidades de cambio, ha también movido las amarras de la enseñanza tradicional para ser revisada y replanteada y se ha vuelto necesario buscar nuevos métodos de enseñanza que integren las tecnologías en el ámbito educativo, en concordancia con la realidad social actual.

Sigue lo que dijeron los profesores entrevistados a este respecto:

*"El mundo actual es digital. ¡Educar con el soporte de la tecnología es todo lo que el momento actual exige! Es todo lo que nuestros alumnos esperan. Sería maravilloso si pudiéramos hacer con que todas las disciplinas fuesen dictadas con el apoyo tecnológico. Pero sabemos que no es tan simple. No creo que todas las disciplinas puedan beneficiarse con los medios digitales. Nuestros alumnos, no obstante utilicen bastante los celulares y tabletas para acceder a las redes sociales y aplicativos, no tienen el hábito de usarlos para fines educativos, a no ser para realizar breves investigaciones en Google. Para mí, el aula es un espacio de aprendizaje, donde el alumno debe esforzarse al máximo para extraer del profesor los conocimientos de la disciplina. El uso del celular dificulta la relación enseñanza-aprendizaje, pues perturba no solo a quien usa, sino también a los que están alrededor. Creo que aún tendremos un camino arduo en frente, hasta que podamos utilizar las tecnologías libre y correctamente. Esto sin hablar de la revisión de las reglas de uso de los celulares dentro de la escuela". (MB)*

*"La liberación para el uso de tabletas causaría una enorme confusión y también la caída del rendimiento". (RR)*

*"En el día a día, los alumnos no tienen permiso para utilizar los celulares, pues consideramos que tales aparatos dispersan la atención. Ya tuvimos problemas con "copias" en las pruebas a través de los celulares y los alumnos enviando mensajes inapropiados a través las redes sociales durante la realización de actividades académicas, en un período en que supuestamente deberían estar estudiando". (PC)*

Es interesante observar la posición radical y divergente de ellos en cuanto al uso de las tecnologías digitales, especialmente sobre los teléfonos móviles y las tabletas, evidenciando ser esa prohibición un tema delicado y polémico, casi un tabú, que además de movilizar la atención de la sociedad como un todo, parece estar quitando el cemento de las estructuras de poder de la comunidad académica en la escuela bajo estudio.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

*"En mis tiempos todos aprendíamos leyendo libros, haciendo investigaciones. Nunca precisamos de este tipo de recurso. No soy reactiva, pero mucho debe cambiar. A comenzar por nosotros - los profesores". (RR)*

*"¡Siento mucha pena por la prohibición del uso de dispositivos digitales! Creo que todos los involucrados: la escuela, los profesores y los alumnos se beneficiarían mucho si pudiesen hacer un uso más consciente de las tecnologías para fines académicos". (CG)*

Los relatos revelan una visión nostálgica y por cierto hasta prejuiciosa sobre las tecnologías como soporte educativo. Por otro lado, al no considerar el hecho de que el teléfono móvil se encuentra presente en la vida de más del 50% de la población brasileña (CCI.br, 2016)<sup>12</sup> y esto incluye a niños y jóvenes, la prohibición de su uso en el aula, puede revelarse con una falta de visión, ya que tiende a maximizar el abismo y las diferencias entre lo que sucede en la escuela y en la vida personal de los alumnos, o sea, lo que sucede dentro y fuera de la escuela.

Vean lo que dicen los alumnos entrevistados sobre la misma temática:

*"Es una pena, pues cada vez usamos más los celulares fuera de la escuela y menos dentro de ella. Creo que si pudiésemos utilizar tabletas en la escuela, facilitaría el aprendizaje. En aplicativos y páginas web encontramos más informaciones sobre los contenidos estudiados que en los libros. Mucho más de lo que enseñan los profesores. Además, la facilidad de obtenerlos es muy grande". (NN)*

*"Solamente mediante la tecnología logramos conocer más, desarrollar nuevas habilidades y poner en práctica lo que aprendemos a través del mundo digital, actualmente, todos dependen de la tecnología desde el nacimiento. Cuando crecemos, continuamos dependiendo de ella para desarrollarnos. La tendencia es que haya mas y mas necesidad de tecnología para estar actualizados". (BS)*

*"Con la presencia de la tecnología podemos conocer muchas cosas y también personas y culturas de otros lugares, por eso es importante para nuestro conocimiento y para nuestra vida". (MF)*

Las ideas de los alumnos traducen la angustia de los que no logran vivir más desconectados de sus aparatos digitales e, implícitamente, traen a la superficie la emergencia de una sociedad conectada en red, que no se contenta con el conocimiento restringido, estimulado por la amplificación de la cultura que instauró una forma diferente de pensar el mundo y las relaciones con el conocimiento. Y, una vez que no se puede dejar de considerar la perspectiva digital, estos nuevos alumnos se sienten con el derecho de opinar y sugerir transformaciones en la práctica educativa.

---

<sup>12</sup> CCI. br - Comité de la Internet en Brasil



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

De esta manera queda aún más clara la idea de que mientras los alumnos siguen mostrando más destrezas y empatía tecnológica, por otro lado, algunos de sus docentes, oriundos de una formación analógica, centrada en la textualidad, necesitan migrar a un escenario de aula más tecnologizada.

Así, en el seno de las transformaciones en el aula, diferencias intergeneracionales, marcadas por distintas percepciones sobre el significado e importancia de la integración de las tecnologías tienen para cada grupo se van sucediendo.

Con gran afinidad cognitiva y expresiva intimidad con el lenguaje de las TDIC, los alumnos se vuelven independientes e involuntariamente competidores y evaluadores de sus profesores, polinizadores de conocimiento, contribuyen con la aparición de una nueva forma de inteligencia colectiva, transformando definitivamente el aula y dándole nuevos contornos.

Stephenson (2012), PhD en Antropología de la Universidad de Harvard y especialista en análisis de redes sociales, afirma que el pensamiento típico de los jóvenes en la actualidad es *"I store my knowledge in my friends"*<sup>13</sup>. Con esta frase, la antropóloga resume cómo una sociedad conectada busca (conectándose) y organiza su conocimiento (interactuando) a través de enmarañados sociales, usando a personas como fuerza motriz que une esta red, formada por relaciones de confianza.

Los alumnos entrevistados sostienen este punto de vista y agregan:

*"No sé vivir si mi teléfono celular. Lo uso para casi todo, hasta para estudiar a través de video-clases. No entiendo la razón de la escuela de prohibir usarlos libremente. Los profesores tienen miedo que nos dispersemos y no prestemos atención a la clase. Pero, no es así. Si nos piden que hagamos algo que sea interesante, tengo la certeza de que nadie va a querer acceder a las redes sociales. Sé que puede ser difícil para el profesor, por ejemplo, controlar lo que cada alumno está haciendo al usar el celular: si está realmente participando de la actividad o simplemente navegando en las redes sociales. Pero es necesario intentarlo por lo menos". (JG)*

*"Mis profesores, al contrario de lo que me gustaría, no usan tanto los recursos tecnológicos en sus clases. No creen en el potencial de estos aparatos. Solamente pasan videos y presentaciones ppt. Las clases no tienen gracia. Además de lo que es ofrecido por la escuela, video-clases, podcasts, ya estudio bastante usando Internet. Esto me ha proporcionado óptimos resultados. Mis amigos y yo creamos un grupo en WhatsApp solo para pasar links de sitios y video-clases interesantes de Youtube. Hacemos esto todo el tiempo". (FD)*

---

<sup>13</sup> *"I store my knowledge in my friends"* - Comparto y guardo lo que sé en mis amigos.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Los relatos ofrecen no sólo la visión crítica de los alumnos en relación a la prohibición de los teléfonos móviles como soporte didáctico, sino su madurez en la comprensión sobre la posición de los profesores.

No obstante, el uso dado a sus *smartphones* en la escuela continúa reforzando el ejercicio del autoritarismo y del control, fenómeno que divide opiniones de profesores y alumnos. Pero ¿Cuál sería la mejor alternativa? Creer que la escuela tiene un importante papel en la concientización sobre el manejo y uso de los *smartphones* como un instrumento educativo, para el conocimiento, puede ser una buena medida. Privar a los alumnos de su uso, afirmando que estos no prestan atención o para preservar la “esencia” del ambiente pedagógico, parece no ser el camino adecuado.

Se percibe cuánto ese impasse actúa como un potenciador de tensión en el aula, pues mientras los alumnos demuestran haber encontrado oportunidades de usos pedagógicos para estos dispositivos digitales, la gran parte de sus profesores todavía no ha hecho.

### **1.3 Para Nuevos Procesos de Aprendizaje, Nuevos Procesos de Enseñanza...**

Se vive un momento de ruptura, de cambio radical y caída de muchos convencionalismos que hasta ahora hubiera. Hace indiscutible que la educación y sus métodos han de cambiar y adaptarse a los nuevos deseos de la sociedad, para que las nuevas personas que salen del sistema educativo puedan ser productivas en la misma.

De hecho, los procesos de aprendizaje espontáneos, abiertos y asistemáticos, actualizados a las circunstancias y curiosidades de los alumnos son ahora posibles y compiten con las prácticas pedagógicas tradicionales, pues las TDIC así les permiten.

¿Por qué no integrar lo que está fuera con lo que está dentro de la escuela? ¿Por qué no posibilitar la entrada del conocimiento de los alumnos en esa materia y apropiarse estratégicamente de sus destrezas? ¿Por qué no hacerlo de manera estructurada e intencional?

De esta manera, surgen algunas dudas:

Sobre estas cuestiones, se presentan a continuación la opinión de 3 (tres) alumnos entrevistados:



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

*“Creo que tenemos mucho que decir para ayudar a la escuela y a los profesores en relación al mejor uso de las TDIC”. (YC)*

*“Es necesario aumentar el uso de las tecnologías, principalmente en las disciplinas Matemática y Física. Estas materias tienen mucho contenido. Sería mucho más interesante y divertido si pudiéramos explorarlas online”. (NN)*

*“Para la disciplina Matemática, el uso de recursos virtuales aumentaría la oportunidad de entrenarnos más, a través del acceso a mayor cantidad de ejercicios”. (JG)*

*“Las tecnologías digitales permiten un fácil y rápido acceso a la información. Estas contribuyen mucho con la calidad de nuestro estudio”. (RT)*

Se constata en la lectura de los relatos, el deseo de que sus profesores perciban los beneficios de las TDIC, como así también, esperan ver en ellos y sus prácticas pedagógicas, renovadas las ideas sobre su uso como herramientas pedagógicas.

Se destaca también la importancia de la consideración de los profesores a las expectativas de los alumnos para que puedan conectarse con la realidad experimentada por ellos, conscientes de con esa actitud podrían abrirse ventanas de posibilidades para pensar en nuevas perspectivas de clases apoyadas por la tecnología y también reflexionar sobre el desarrollo de los trabajos colaborativos.

Bajo la óptica del *ubíquos learning*, Burbules (2009, p.22), sostiene que realmente las prácticas escolares deben cambiar, afirmando que las fronteras tradicionales de educación deben ser quebradas en múltiples direcciones, no solamente con nuevas propuestas de actividades para la casa, sino, principalmente, trayendo al aula actividades que involucren recursos y herramientas de aprendizaje que generalmente no se encuentran allí.

Así, algunos de los docentes entrevistados, habituados a convivir con alumnos menos activos y sistemas más jerarquizados, necesitan, paulatinamente, rever su autoridad hegemónica sobre el saber para encontrar o crear medios de relacionarse con alumnos más exigentes, compatibilizando el proceso educativo con las tecnologías digitales y, reprogramarse para actuar en grupo, más democráticamente.

De acuerdo con Meirieu (1991, p.29) “[...] querer enseñar es creer en la educabilidad del otro; no obstante, querer aprender es, asimismo, creer en las posibilidades que el otro puede ofrecer”. De acuerdo con esa perspectiva, la escuela en general necesita volver a representar en el momento actual, el espacio que permite el ascenso personal y profesional de

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

los alumnos, mediante un esfuerzo particular en el desarrollo del ambiente/dimensión cultural y de prácticas pedagógicas, que siempre se ha propuesto.

Y, como plantea Casablanca (2014) en el concepto de transeúnte digital, los docentes deben tratar de ir adelante, hacia el futuro, transitar diferentes caminos y transformarse en caminantes de la educación. Moviéndose al ritmo de la época en la cual se encuentran insertos, seguir como sujetos más dinámicos y incorporar las TDIC en el aula dentro de su propio ritmo, lo que significa que a algunos les será más difícil a otros más fácil, pero lo que importa es que transitando, haciendo bien o equivocándose. Que aprendan a recorrer el camino, caminando.

Es cierto que ya existan muchos profesores transeúntes digitales en algunos contextos. De hecho, las transformaciones en los modelos educativos facilitan su recorrido. Actualmente, por ejemplo, el concepto de aula invertida, se presenta como un abordaje activo para el compromiso de alumnos, estimulando un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Se trata de la inversión entre lo que se hacía en el aula y lo que se hacía en casa. Lo que se realizaba en el aula pasa a casa, como asistir a clases y charlas y, en clase, lo que se realizaba en casa, como resolver problemas (Bergmann & Sams, 2012). Según Jaime, Koller & Graeml (2015), un enfoque en el cual el alumno se responsabiliza por el estudio teórico y la clase presencial sirve como oportunidad de aplicación práctica de los conceptos estudiados.

Sin embargo, en el contexto estudiado, donde la tecnología de punta está disponible para ponerse al servicio de la educación y de lo conocimiento, existen diferentes tipos de enfoques docentes. Hay profesores que ya "hicieron las maletas" y se pusieron a caminar, otros que están pensando en hacerlo y, algunos que se encuentran sentados, estáticos y perdidos al borde del camino, sin saber exactamente qué hacer.

En este punto, vale la pena citar un estudio realizado por la Unesco (2014, p.8), titulado Directrices de Políticas para el Aprendizaje Móvil, donde se identifican ventajas reales que sostienen visiones de cómo los dispositivos digitales, por ejemplo los teléfonos móviles, pueden ser utilizados como herramienta de soporte dentro y fuera del aula. En este documento consta que las tecnologías móviles pueden ampliar y enriquecer las oportunidades educativas a través del Aprendizaje Móvil, que descentraliza el lugar del saber, entendido erróneamente como siendo solamente la escuela y en el aula. El aprendizaje móvil involucra:



El uso de tecnologías móviles, de manera aislada o en combinación con otras tecnologías de información y comunicación (TIC), permiten el aprendizaje a cualquier hora y en cualquier lugar. El aprendizaje puede ocurrir de varias maneras: las personas pueden usar aparatos móviles para acceder a recursos educativos, conectarse con otras personas o crear contenidos, dentro o fuera del aula. El aprendizaje móvil también comprende esfuerzos en apoyo a metas educativas amplias, como la administración eficaz de sistemas escolares y una mejor comunicación entre escuelas y familias.

#### **1.4 Reflexiones sobre el Capítulo**

De acuerdo con Teixeira (2014, p.21), el progreso tecnológico, el aumento de la productividad humana, nuevas formas de comunicación realizadas de manera intensa y ágil condujeron al campo de la educación a lidiar con desafíos provenientes de la necesidad y del deseo de integrar las tecnologías a las prácticas educativas.

A partir del marco de la sociedad en red y de su consecuente desterritorialización, las escuelas se vieron obligadas a repensar antiguos paradigmas, crear oportunidades para profesores y alumnos en el uso de recursos tecnológicos que dinamicen el proceso educativo.

Las clases solamente dictadas en el pizarrón, con tiza o que se aprende a partir de libros didácticos, parece no más satisfacer los deseos de los alumnos y demandan revisión y/o transformación de la práctica educativa.

Siguiendo este encuadre, pensar en el uso de la tecnología como soporte de las prácticas educativas pasó a ser más que una necesidad, pero un desafío que va más allá de su disponibilidad solamente como una herramienta útil para el profesor.

Al contrario, remite directamente a la satisfacción del propio proceso de creación de estas tecnologías y exige la comprensión del sentido que los educadores construyen para ellas, cómo las modifican y como éstas transforman el proceso de enseñar y aprender, permitiendo, satisfacer las expectativas de los alumnos en el marco de la clase y, así minimizar las tensiones entre ellos. Un tema muy sensible.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

De esta manera, Litwin (2003, s/p) sostiene que:

[...] son herramientas que pueden ser maravillosas bien usadas, pero también que pueden perder su valor si contiene material que no sirve para la enseñanza. El problema no es la herramienta. El problema es la herramienta en relación con el contenido y con el proyecto que le da sentido. O sea, si se concibe en un proyecto en el que tiene sentido la utilización de la herramienta, ésta puede potenciar la propuesta educativa o enmarcarla. Si es la herramienta la que se impone a un contenido, con independencia del tratamiento que requiere ese contenido, puede aplastar al contenido poniéndole la marca que tiene el soporte.

En este sentido, Maggio (2012) defiende la existencia de una categoría clave para la inclusión genuina de tecnología en el aula, aquella que alcanza los propósitos educativos y sus contenidos, no obstante adquiere mayor expresión en la propuesta didáctica cuando utiliza los aparatos tecnológicos en el proceso de producción del conocimiento, o sea, la autora reconoce que cuando existe inclusión genuina de la tecnología, esta se produce con un sentido pedagógico, dando un lugar central al profesor como protagonista de la innovación.

De acuerdo con la perspectiva de Maggio (2012), la inclusión genuina de la tecnología produce la conexión directa con lo que ella denomina **enseñanza poderosa** - que se configura como una práctica educativa compleja y reflexiva, potente generadora de aprendizaje duradero y valioso, que será abordada con mayor profundidad en el capítulo 5 de esta tesis.

Con el fundamento de la enseñanza poderosa, la autora sostiene que los profesores necesitan entender la clase como un conjunto de acciones que se realizan de manera dinámica y en tiempo presente, mediante la elección de actividades y referencias teóricas, discusión de cuestiones críticas, definición de materiales y tipos de análisis y de perspectivas que se usarán y presentaciones atractivas. Solamente de esta manera, tendrá sentido en relación al los objetivos de la enseñanza.

Bajo esta lógica, se hace necesario revisar conceptos relacionados con las prácticas pedagógicas, las metodologías educativas, el rol docente y su proceso de capacitación para que la escuela pueda protagonizar su función transformadora e idealizadora de conocimientos, abriendo espacios para generar los cambios necesarios, mediante la acción de profesores que realmente permitan el uso y la expansión de la capacidad de actuar y, principalmente, de pensar de los alumnos.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

En esta perspectiva Franco (2011, p. 279) afirma:

[...] Meirieu asume que la característica del acto pedagógico es la contradicción: entre el decir y el hacer, entre proponer y lograr, entre la voluntad pedagógica y el rechazo del aprendizaje, entre la manipulación y la emancipación entre el discurso y la práctica, entre la directividad y la autonomía, o incluso entre la prescripción y la autoría.

Y así la autora, en nombre del propio Meirieu, reflexiona: en el momento actual, no hay fórmulas mágicas a aplicar, sólo hay un sentido colectivo a construir.

# Capítulo 2

## “Historias y Tensiones Intergeneracionales Mediadas por las TDIC”



Foto de Don Fontijn en Unsplash

“La evolución humana contiene una reorganización desde el nacimiento hasta la muerte, desde el niño hasta el adulto y desde el adulto hasta el anciano. Para cada etapa existe algo estacional idéntico a la secuencia de las estaciones: primavera (niño), verano (joven), otoño (adulto) e invierno (anciano)”.  
(Fonseca, 1998).



## **CAPÍTULO II**

### **Historias y Tensiones Intergeneracionales Mediadas por las TDIC**

#### **2.1 Presentación**

Al defender que se nace y renace sucesivas veces, a través de previsible ritos de pasaje que impactan en todas las áreas del comportamiento humano, Fonseca (1998) asegura que con cada movimiento de transformación, se viven nuevas experiencias. Así, se pasa a convivir con pensamientos, voluntades y necesidades similares a las de las personas de la misma generación y, con ellas, se tiende a compartir el mismo contenido generacional.

El contenido generacional comprende cuestiones de amistad, esperanza, solidaridad y también comportamientos típicos que se materializan en fuertes símbolos intergeneracionales. Por medio de este contenido, determinados fenómenos culturales terminan transformando y marcando la vida de diferentes grupos etarios y, consecuentemente, toda una generación.

De esta manera, para poder describir historias y tensiones intergeneracionales provocadas por la inclusión de las TDIC en el marco del aula, es importante, profundizar dos conceptos presentes tanto en las historias como en las tensiones: generaciones y experiencias y su entrelazamiento.

#### **2.2 Generaciones**

Generación es un concepto que obtuvo múltiples definiciones a lo largo del tiempo. Algunas referencias más simplistas atribuyen a la generación un carácter meramente cronológico, lo que ya se mostró incompleto.

Magalhães (2000, p.37) amplía la definición:

[...] generaciones son más que cortes demográficos. Involucran segmentos sociales que comportan relaciones familiares, relaciones entre amigos y colegas de trabajo, entre vecinos, entre grupos de deportes, arte, cultura y gremios científicos. Implican estilos de vida, modos de ser, saber y hacer, valores, ideas, estándares de comportamiento, grado de absorción científica y tecnológica. Comporta memoria, ciencia, leyendas, tabúes, mitos, tótems, referencias religiosas y civiles.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

El concepto de generación utilizado como significado de grupos etarios sociales es, sin duda, uno de los más usuales y postula que son conjuntos indefinidos de individuos nacidos en un mismo periodo de años (aproximadamente entre diez años, tiempo suficiente para definir una generación), comparten elementos culturales y morales, además de creencias que dejaron registros y marcas en sus vidas.

De acuerdo con Mannheim (1928), son personas que nacen en un mismo año, pertenecen a la misma dimensión histórica del proceso social, dependiendo, obviamente, de su clase social, género y raza. Esto produce afinidades en la visión del mundo, experiencias y formas de participación social.

El término generación combina de esta manera, elementos sociales y culturales con los biológicos y físicos. Estos últimos, no obstante varíen un poco con el tiempo, se adaptan a las particularidades de cada época.

Sin embargo, cada generación se diferencia por características y marcas propias, compartidas por toda la sociedad, no debe ser percibida como una entidad homogénea y única, sino como una referencia para los grupos que componen el conjunto social. O sea, los miembros de una generación se encuentran, sin duda, unidos entre sí en función de un fenómeno social y la relación que poseen resulta de la posición semejante que ocupan dentro de un todo social.

En este sentido, cabe afirmar que pertenecer a una generación es como pertenecer a una determinada clase social. Personas de una misma generación, inclusive sin conocerse, se encuentran interrelacionadas unas con otras, aunque no sean, ni quieran.

Dentro de las innumerables contribuciones provenientes de los estudios psicosociales sobre las relaciones intergeneracionales, se destaca la idea en Mannheim (1928), de que no existe sociedad que abdique la transmisión cultural realizada de generación en generación en la cual no se revelan tales diferencias.

La importancia de la intergeneracionalidad se concentra, sobre todo, en los intercambios entre grupos etarios distintos. La difusión de las tradiciones y ritos sociales y de la memoria socio-histórica promueve el intercambio de saberes. De esta forma, es posible admitir que el proceso intergeneracional presupondría y debería tener como resultado el aprendizaje recíproco, transmitido de generación en generación.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

El intenso curso de transformaciones tecnológicas, económicas, sociales y culturales que caracteriza el momento actual, como anteriormente se expuso, provocó reflejos directos en las relaciones establecidas entre sujetos de diferentes generaciones, así como produjo diferentes contenidos generacionales.

Considerando que la transmisión y las diferencias entre generaciones se encuentran en la base de los lazos intergeneracionales, cabe aquí la pregunta: *¿cómo afectan a las relaciones intergeneracionales la profundidad y la velocidad de las transformaciones sociales actuales?*

Desde esta perspectiva, llama la atención el comentario de uno de los profesores entrevistados:

*“A veces me siento jurasico en comparación con mis alumnos. Son diferencias tan grandes como estándares de comportamiento, en las formas de comunicación y relaciones con colegas y profesores. Es difícil establecer parámetros de comparación. En mi época no cuestionábamos a los profesores. Pocos eran los conflictos. La palabra del profesor era soberana sobre todo y cualquier comentario y cuestionamiento”. (RR)*

Es cierto que a lo largo de la historia, hemos convivido con cambios de comportamiento que acarrearón conflictos con las relaciones intergeneracionales, en especial, en lo que respecta al individualismo, a la desagregación y al inmediatez.

Las sociedades modernas, han presentado cambios culturales a una velocidad tan acelerada que algunos científicos sociales llegan a afirmar que cada tres años y no más de diez, surge una nueva generación con intereses, perspectivas, actitudes y valores completamente diferentes y hasta opuestos al los de la anterior.

El ejemplo citado por Venn y Wracking (2009, p.27) es emblemático:

Repentinamente, los niños que llegaban a nuestra escuela demostraban un comportamiento bastante diferente: directo, activo, impaciente, incontrolable y, en cierto modo, indisciplinado. Fue así que una profesora sueca describió lo que sintió cuando comenzó el año escolar en un barrio de Estocolmo a mediados de la década de 1990, cuando niños de 6 años regresaron a la escuela después de las vacaciones de verano. La profesora tuvo la sensación de que de un año para el otro una nueva generación surgió y que ella tenía que lidiar con ellas, aún no sabiendo, pero percibiendo, que necesitaría emplear estrategias y enfoques diferentes.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

De esta manera, según Abreu (2006), criticada por su modo de vida, la sociedad actual tiende a categorizar a personas y grupos en “tribus”, casi siempre por franja etaria. Adoptando lenguajes y jergas propias, acostumbran no abrirse hacia el contacto con otras generaciones. La agilidad y la superficialidad dictan las reglas en los diversos tipos de relaciones sociales: trabajo, familia, educación, religión y cultura.

Los conflictos intergeneracionales son comunes y siempre existieron de muchas maneras. El análisis de los impactos comportamentales y relacionales resultantes de las transformaciones socioculturales en personas pertenecientes a diferentes generaciones, tampoco es un tema nuevo. No obstante, actualmente, debido a la velocidad de los cambios socioculturales, estas pueden tener referencias y realidades distintas y tener experiencias totalmente divergentes una de las otras, sin mucho intercambio...

En el escenario académico, por ejemplo, conviven varias generaciones, formadas por sujetos con estándares de formación y educación diferentes y, debido a estas características, alteran, remodelan y reforman los muchos aspectos de la vida académica.

La escuela, así, se configura en el escenario actual para que los conflictos intergeneracionales existan. Para Costa & Matos (2007), fue y continúa siendo el espejo de la sociedad, de las realidades sociales, políticas y económicas.

Profesores y alumnos pertenecientes a generaciones distintas, actores principales, cruciales, en el palco de los espacios escolares son los protagonistas de la mayor parte de estos conflictos en el aula.

### **2.3 Sobre Experiencias**

La palabra "experiencia" tiene su origen en el latín "*experiri*", experimentar; y el radical "per" remite a la idea de pasaje, travesía y peligro. El griego "*peraó*" relaciona la experiencia con "pasar a través", con implicaciones en ritos de paso.

Mucho se ha escrito, hablado e investigado acerca de este tema. De hecho, es un tema instigador, en la medida en que la noción de experiencia abarca aspectos comunes a miembros de grupos sociales y también reconoce la perspectiva de estos actores en determinados procesos o eventos históricos.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Es posible entender, por lo tanto, que la experiencia resulta de la “travesía” de un acontecimiento y demanda la sensibilidad, apertura y atención para reconocer que, al mismo tiempo, es atravesada por este.

Benjamin (1989) defiende que la experiencia solamente se completa cuando es compartida. Así, al ser puesta en relación con otras personas que participan de su proceso de legitimación, esta se concreta. El hecho de comunicarla es, nada más y nada menos que la búsqueda de ese aval.

Por tratarse de una cuestión que se encuentra visceralmente relacionada con el espíritu del tiempo, el escenario académico y también los estudios antropológicos están marcados por artículos, disertaciones y tesis relacionados con los conceptos de experiencia.

El tiempo, además, es uno de los sentidos que Benjamin (1989) relaciona a la experiencia. En esta relación, el autor también ofrece a los lectores la oportunidad de la comprensión neurológica de la experiencia moderna, centrada en el choque. Según Benjamin (1989), la experiencia humana, sobre todo de los que viven en centros urbanos, como el Rio de Janeiro, se concentran en las sensaciones, en la sinestesia.

El choque, o mejor, la "cultura del choque" no pide permiso y toma a los sujetos por asalto. Todo parece estar normal, pero la velocidad con que suceden las cosas, como son impuestas por medios reales o virtuales, por la aceleración de la vida, no permite mas a los sujetos tener experiencias.

Agamben (2005), por su turno, afirma también que el hombre moderno ya no tiene más experiencias. Solamente pasa por acontecimientos, sin que estos se conviertan en experiencias. El autor además sugiere que son tantos estos hechos, que ya no es más posible para el ser humano transformar los acontecimientos en experiencia en la vida cotidiana, o sea, cuanto más conocimiento e información son adquiridas, menos experiencias se tienen para compartir. Actualmente, una generación pasa en apenas un mes por experiencias que las generaciones pasadas llevaron la vida entera para vivir. El tiempo de cambios es más rápido que el tiempo vital y, por lo tanto, el valor de la experiencia se volvió extremadamente volátil.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Benjamin (1989) opone al concepto de experiencia (*erfahrung*) el concepto de vivencia (*erlebings*) que, según el autor, representa justamente los acontecimientos efímeros, sinestésicos, alegres o tristes, por los cuales se pasa por el torbellino de estímulos de la sociedad moderna. En contrapunto, también defiende que nuestras conciencias están preparadas para amortiguar los choques, sin asimilar todo lo que se vive en la prisa de lo cotidiano. Por lo tanto, tratados y filtrados por el inconsciente, los choques no se fijan en la memoria, se vuelven solamente registros de los recuerdos conscientes.

Por otro lado, bajo la óptica de los desdoblamientos de las percepciones, la experiencia es considerada como la superposición de las reconstrucciones y recreaciones del mundo que permitieron transformaciones en el sujeto. La acumulación de diversas experiencias se transforma en una gran experiencia, que puede ser entendida como uno de los significados de lo que viene a ser el saber.

Esta concepción, a veces, se confunde con lo que se denomina “experiencia de vida”, o de una “persona experimentada”, lo que representa simplemente la acumulación de vivencias, de títulos conquistados o de trabajos realizados, todo lo que Benjamin denominó “máscara del adulto” y definía como la “no experiencia”.

En esta parte del análisis, fueron considerados como aporte teórico los conceptos de *Erlebnis* (vivencia) y *Erfahrung* (experiencia, camino recorrido) de Benjamin (1989). Como se expuso anteriormente, la elección de estos conceptos como “plano de fondo” del análisis de las relaciones entre docentes y alumnos, mediadas por la inclusión de las tecnologías digitales en el proceso educativo, resultó de la sensación de que los papeles están invertidos: son los alumnos los detentores del *Erfahrung*, no sus profesores.

De acuerdo con Venn & Vrakking (2009):

Esta generación, que aprendió a lidiar con nuevas tecnologías, está en nuestro sistema educativo. Tales recursos tecnológicos permitieron a los niños de hoy tener control sobre el flujo y sobrecarga de informaciones discontinuas, combinar comunidades virtuales y reales, comunicarse y colaborar en red, de acuerdo con sus necesidades.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

A este respecto, vale reflexionar sobre las opiniones de un profesor y de un alumno de la escuela bajo estudio:

*“Nuestros alumnos nacieron bajo la perspectiva del mundo digital. No hay como negar que cuando el tema es la tecnología, estos son mucho más experimentados que nosotros, sus profesores. Por eso no me “atrevo” a competir para no caer en el ridículo. Sigo utilizando lo básico, no obstante, muchas veces, perciba que no genere tanto interés”. (JR)*

*“Mis profesores son buenos y buscan siempre traer novedades en términos de videos, casos y sugerir lecturas interesantes. Pero muchas clases continúan siendo aburridas. Actualmente, pensamos y vivimos de otra forma. Todo lo que queremos aprender está disponible en Internet. Por eso siempre recurrimos a ella en primer lugar. Queremos aprender de manera diferente, por eso procuramos conocer páginas web y aplicativos. Yo busco saber de todo. Conocer bien de todo”. (GB)*

En contradicción con estos, se encuentra la propia contradicción de la realidad escolar estudiada. Tanto profesores como alumnos se encuentran cercados por ambientes tecnológicamente saturados. Mientras los alumnos buscan “domarlo”, aprendiendo solos o con amigos a través de la interacción proporcionada por la tecnología. Algunos profesores se sienten todavía temerosos por utilizarlas.

En esta línea de raciocinio Vilela (2007, s/p) agrega:

En el fondo, persiste todavía un problema de la propia pedagogía tradicional que no transita por las teorías postmodernas del aprendizaje, muchas veces sin incluir la transformación del educador, la cuestión del aprendizaje tecnológico, haciendo con que este profesional permanezca al margen de la historia contemporánea, o sea, contemplado por limitados entrenamientos.

## **2.4 Tensiones Intergeneracionales**

Es cierto que las diferencias intergeneracionales entre profesores y alumnos siempre existieron. Posicionados en sus respectivas generaciones, están predestinados a ver el mundo de una manera distinta.

Para Palfrey & Gasser (2010), los conflictos generacionales entre profesores y alumnos siempre marcaron los procesos educativos. La novedad es que ahora su relación fue atravesada por un instrumento poderoso, que sacude las bases de poder dentro del aula y acentúa las asimetrías: las tecnologías digitales.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

De esta manera, en la actualidad, el profesor no es más la persona de cual depende exclusivamente la educación. Como fue mencionado, existe una forma de aprendizaje potencial omnipresente. Así, el profesor a veces presenta dificultades para convivir con la pérdida de autoridad sobre su exclusivo papel de detentor del conocimiento.

Vale la pena compartir la opinión de un profesor:

*"Tengo que confesar que me incomoda mucho percibir que mis alumnos poseen un dominio mucho mayor que el mío en relación al tema de la tecnología. La pérdida de autoridad y mi evidente falta de experiencia en el tema me han quitado el sueño y ha provocado mucha angustia en muchos de nosotros. Lo peor es que no veo mejora de esta situación en el corto plazo. Al contrario, las tensiones oriundas de los cuestionamientos de los alumnos solo intensifican nuestra incomodidad. ¡Sinceramente, no sé como desatar este nudo!" (RR)*

El embate intergeneracional de los que viven en posiciones diferentes con relación a las tecnologías digitales - a la de los nacidos en la era digital (los alumnos de hoy) y a los que aún tienden a necesitar de un lenguaje propio de la cultura digital (sus profesores), ha sido, de hecho, un tema recurrente en discusiones sobre el destino de la educación.

En esa dirección Giraffa (2013), basándose en estereotipos superados, denomina a los alumnos como “nativos digitales” y a los profesores como “inmigrantes digitales” y llama también la atención hacia la necesidad de formación docente y para el uso de tecnologías digitales integradas en el espacio presencial y virtual.

En la estera de esos debates, Pérez Gomes (1992, p.410) sostiene:

La enseñanza como una actividad compleja, se desarrolla en escenarios singulares y está claramente determinada por el contexto, con resultados en gran parte siempre imprevisibles y cargados de conflictos de valor que exigen opciones éticas y políticas.

Esto se debe a que, en función de las peculiaridades de la acción docente, no es posible tener ingresos pre-elaborados, ya que las situaciones de enseñanza no son reproducibles e involucran conflictos de valores. (Schön, 2000) y (Pérez Gómez, 1992)

Señalando la construcción de un escenario de la educación en el siglo XXI, Giraffa (2013) defiende la necesidad e importancia del momento actual y sugiere acciones articuladas de diversos actores: profesores, gestores escolares, padres, alumnos y también los responsables por la formulación de nuevas políticas educativas.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Por otro lado, inmersos en el escenario donde la cultura, los valores y las prácticas de la educación en la sociedad tecnológica contemporánea se entrelazan y buscando comprender mejor el “ecosistema digital”, Winocur (2014, p.19), delineó las raíces de las diferencias intergeneracionales entre profesores y alumnos en relación al uso y aplicaciones prácticas de las tecnologías digitales.

Internet se “naturalizó” en la vida cotidiana porque se instauró como una necesidad, pero esta necesidad se vive subjetivamente de manera diferente. Mientras los jóvenes incorporan las TIC como parte de la experiencia vital de ser niños, adolescentes y jóvenes en esta sociedad, los adultos vivieron esta experiencia, en la mayoría de los casos, como una dramática imposición que violaba la forma conocida e instituida de hacer las cosas [...] Los adultos reconocen la necesidad de las TIC y como estas modificaron positivamente sus vidas, a pesar de los tropiezos iniciales y de la falta de pericia en muchas aplicaciones, pero sienten la necesidad de marcar una distancia con respecto al papel que estas ocupan en sus vidas. Sólo en la medida en que puedan marcar su independencia, se sentirán tranquilos ante las diferentes experiencias subjetivas que experimentan en relación a los jóvenes.

Así, de acuerdo con la autora, surgieron nuevos perfiles de profesores. Los que aún no habían iniciado la formación técnica comenzaron su integración al universo tecnológico. Los que ya habían iniciado el uso tecnológico, reconocieron los beneficios y muchos valores pedagógicos en el concepto de multimedia. No obstante, todavía con mucho esfuerzo para capacitar los profesores para que incluyan en sus clases las posibilidades ofrecidas por las tecnologías digitales, en la realidad escolar estudiada aún se encuentran algunos profesores con pensamiento analógico.

## **2.5 Reflexiones sobre el Capítulo**

Las últimas décadas han sido marcadas por una revolución tan intensa en los campos, social, cultural y tecnológico, que aún no se puede evaluar. En esta línea de pensamiento Soletic et al. (2015, p.11) sostiene:

El desarrollo vertiginoso de Internet ha contribuido a crear un nuevo espacio, el espacio digital, caracterizado por la sobreabundancia de información, la estructura hipertextual, la iconicidad, la organización en red y la convergencia tecnológica. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están impactando de manera directa en el ámbito educativo, generando una reflexión de nuevo tipo acerca de los fines de la enseñanza, las prácticas docentes y los vínculos entre profesores y alumnos.

Según Winocur (2009), a diferencia de sus alumnos, los profesores tienden a manifestarse contra las TDIC. En la visión de la autora es como si, al exponer sus temores pudieran controlar la inseguridad provocada por su falta de dominio simbólico y práctico sobre el uso de las tecnologías digitales. De esta forma, es posible comprender cuan fuerte se constituye el vínculo intergeneracional en el contexto escolar.

En este sentido, Zabala (2001), dice que en el momento donde la escuela no es más el único espacio de búsqueda de información, de formación y de adquisición de conocimientos, por lo que los profesores deben dar un nuevo significado a su papel y transformarse, definitivamente, en gestores y mediadores del proceso de aprendizaje. Además de dominar las competencias tradicionales, deben demostrar dominio en el uso de los recursos tecnológicos y en la utilización de las alternativas metodológicas que faciliten el aprendizaje real e integrador.

Se hace necesaria la adopción de estrategias de formación docente que resulten en la revisión de sus ideas restrictivas, percepciones y sentimientos y la actuación a partir de un conjunto de creencias facilitadoras, adquiridas acerca del potencial de estas tecnologías como elemento de diferenciación o cualificación de su práctica.

Mucho aún puede ser aprendido sobre los intereses y formas de compromiso de los alumnos actuales, abriendo caminos para que los educadores potencien los puntos fuertes y débiles de estos y, al mismo tiempo, provean de un soporte para lo que podría faltar si les fuera permitido actuar por cuenta propia.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

En este sentido, Moraes (2013) dice que cualquier innovación tecnológica tendrá siempre un reflejo cultural en las actitudes, en la manera de ser, de vivir y de convivir de las personas y que esto requiere no sólo un mayor dominio de nuevos lenguajes digitales, sino, sobre todo, una mayor competencia relacional.

Así, al considerar intereses, creencias y actitudes divergentes, se necesita, ante todo, pensar que el traspaso de experiencias entre las generaciones establece un canal de comunicación de relaciones que aumenta las posibilidades de construcción de un pacto intergeneracional que, por su propia naturaleza, tiende a ser divergente. Sin embargo, existe la oportunidad de diálogo y de superación de conflictos, a través de la construcción de una relación permeada por la solidaridad y el respeto entre profesores y alumnos.

De esta forma, al retomar la cuestión de la cultura y de los valores de la contemporaneidad tecnológica, se hace urgente la necesidad de reflexionar sobre la sociedad que se desea construir y sobre los ciudadanos que se pretende formar.

# Capítulo 3

**"¿Y ahora? ¿Cómo ser Profesor?"**



Foto de Bruce Mars en Unsplash

*“Hasta el advenimiento de las tecnologías de información y comunicaciones, la escuela era el lugar donde las personas se destinaban a fin de adquirir conocimientos sistematizados, el lugar donde se encontraba la información más importante y donde el profesor era visto como el detentor de los saberes. Con la profusión de medios y la facilidad de acceso ofrecido por las tecnologías de información y comunicación, la escuela se redefine en lo que respecta a ser repositorio de información y el profesor pasa a tener un papel de mediador y orientador del aprendizaje, debiendo ser hábil en el uso de las tecnologías para la educación”.*

(Preito, 1999).



## **CAPÍTULO III**

### **¿Y ahora? ¿Cómo ser Profesor?**

#### **3.1 Presentación**

Especialistas en educación defienden que la posición de autoridad hegemónica de los docentes, paulatinamente, dará lugar a la libertad de los alumnos, influyendo drásticamente en su desarrollo personal y en el proceso educativo. Del Prette & Del Prette (2007), sostienen que es importante que los profesores establezcan un estándar de calidad relacional con sus alumnos. Más que enseñar, oírlos, haciendo uso de la capacidad de comunicación que poseen, junto con el necesario control emocional, ya que la inteligencia social y emocional constituyen dos pilares vitales en las interrelaciones académicas.

Pero, ¿de qué manera? al ampliar esta discusión con la incorporación del hecho de que las TDIC ocupan actualmente un papel central en la configuración de la sociedad contemporánea y considerar las relaciones establecidas con estos medios, en este capítulo se encuentra involucrado en responder a dos de las preguntas de investigación de esta tesis:

- *¿En qué medida las tecnologías digitales constituyen una oportunidad o un problema para desarrollar situaciones significativas de educación en el primer año del nivel medio?*
- *¿Qué importancia es atribuida al conocimiento de las tecnologías digitales en la formación y en la iniciación de las prácticas educativas de los profesores del nivel medio?*

#### **3.2 Profesores Descontentos**

Según Bzuneck (2009), muchos profesores reclaman por el poco interés de sus alumnos adolescentes. Se quejan de la falta de compromiso con relación al cumplimiento de las tareas, inclusive cuando son estimulados por una “nota”. Cuestionan la resistencia demostrada por ellos para aceptar una actividad, se extrañan por el hecho de que éstos se distraen fácilmente y además se aburren con la ausencia de compromiso de los jóvenes para participar de las actividades que se les proponen, respondiendo simplemente: “no sé”. Algunos profesores llegan a comentar que muchos alumnos van a la escuela solamente para encontrar con sus amigos.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

En esta misma línea de pensamiento Charlot (2006)<sup>14</sup> en entrevista concedida a un portal de educación brasileño llamado Nova Escola afirma que:

La mayoría de los estudiantes les gusta ir a la escuela para reunirse con los amigos, para comer, coquetear y jugar. Nunca escucho que sea un lugar para aprender. Para ellos, los estudios, los trabajos y las investigaciones existen para satisfacer solamente a los intereses de la escuela. Así, los profesores piensan que enseñan y los alumnos piensan que estudian.

¿Será? Por otro lado, el profesor Pacheco (2015, s/p), uno de los realizadores de la innovadora propuesta pedagógica de la Escola da Ponte, en la ciudad de Porto en Portugal, en una entrevista sobre la perspectiva diferenciada de educación, alerta:

[...] aprender es un acto de apropiarse de una actividad intelectual personal, de un patrimonio común a los hombres que se encuentra condicionada al deseo, la investigación sobre como despertar el interés y el deseo de aprender en el alumno que, aunque posea condiciones para hacerlo, no aprende o aún se resiste a experimentar voluntariamente y con placer el proceso de aprendizaje, es fundamental.

De acuerdo con Charlot (2000), el deseo y el sentido de las cosas están íntimamente relacionados. Por lo tanto, sin ver o entender el sentido de aprender algunos contenidos o, inclusive, de asistir a algunas de las clases de la forma en cómo son dictadas actualmente, el deseo, relacionado con el placer del joven alumno por conocer los contenidos impartidos, estará totalmente comprometido.

Ajenos a esta constatación, algunos profesores siguen perpetuando la antigua cultura escolar al adoptar modelos tradicionales de enseñanza, considerados por muchos, como desgastados y anticuados.

En este sentido, Viñao (2002, p.59) afirma:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación.

---

<sup>14</sup> <https://novaescola.org.br/conteudo/871/bernard-charlot-o-conflito-nasce-quando-o-professor-nao-ensina>



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Dado que no se debe presuponer que la legitimidad de la autoridad del profesor pueda provenir solamente de la tradición de relaciones históricamente establecidas, se revela la urgencia en saber cómo lidiar con la crisis de autoridad que parece haberse instalado, y que se refleja en cómo debe transcurrir la docencia dentro de la sociedad digital.

Sobre este tema, siguen las opiniones de algunos profesores entrevistados:

*“Estoy de acuerdo con que la escuela no debe ignorar los avances tecnológicos producidos, especialmente en las dos últimas décadas. No obstante, quiero tener garantizada mi autoridad como profesora y utilizar las tecnologías digitales como un apoyo, no como protagonista del proceso de aprendizaje de los alumnos. El uso de las tecnologías en clase, todavía, requiere muchas adaptaciones de los sistemas educativos y, para mí, la más importante es en la formación de los profesores”. (RR)*

*“La educación brasileña se encuentra bastante centrada en el contenido y no en las estrategias metodológicas. Es educación bancaria, ya criticada por Paulo Freire hace décadas. Nosotros no logramos hacer mejor y huimos de eso. Esta práctica depende de nosotros los profesores y no del uso de aparatos tecnológicos. De nada sirve pelear contra el status quo. ¿Tendremos que aceptar el ‘juego’ de los alumnos?” (JR)*

Al observar los testimonios de los profesores, se perciben sentimientos de angustia y preocupación, además de rasgos de creencias restrictivas con base en la crisis de autoridad ya citada. Se percibe la sensación de que existe una verdadera “pulseada” produciéndose en el aula entre el deber y el hacer, entre la modernidad y el tradicionalismo: una pelea por el sustento de un espacio simbólico de poder.

Ciertos profesores afirman que la esencia de las transformaciones del proceso enseñanza-aprendizaje se centra en la comprensión del papel influyente de la sociedad. Creen que los sujetos serán reguladores de nuevos marcos para la educación que, a su vez y en igual medida, también actuarán sobre la sociedad, estableciéndose, de esta manera, un ciclo virtuoso y de agregado de valor para el desarrollo del individuo per se y para la propia sociedad.

Con cautela, Dussel (2011, p.23) sugiere algunas reflexiones:

La idea de una cultura modelada por “los usuarios”, que circula a través de redes que son muy difíciles de controlar, censurar o recortar, sin duda desafía el modo de definir el conocimiento valioso en la escuela y abre un debate sobre su carácter más o menos democrático respecto a la jerarquización y centralización del saber escolar, que fue criticado por excluyente y reproductor de las desigualdades sociales y culturales ya desde los años 70 (cf. Bourdieu y Passeron, 1977). Para algunos de los estudiosos de estas nuevas organizaciones, como Gee (2007) y Jenkins (2006), esto es motivo de celebración por sí mismo. Sostenemos, sin embargo, que la “explosión” y fragmentación del archivo de la cultura y la crítica al valor del conocimiento experto es algo que debería analizarse con más prudencia, sobre todo atendiendo a las nuevas autoridades y jerarquías que están emergiendo.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Con otro punto de vista, en un seminario en el Congreso Internacional de Tecnología en la Educación, en la ciudad de Olinda, Pernambuco - Brasil, Pacheco (2013, s/p)<sup>15</sup> afirma:

Tanto en Brasil como en Portugal y en otros países, continuamos enseñando a jóvenes del siglo XXI con profesores del siglo XX, con base en un paradigma del siglo XIX. Con o sin nuevas tecnologías, además, las nuevas tecnologías hasta pueden contribuir con la profundización de la crisis si son utilizadas en función del paradigma viejo.

Liliana Passerino (2016), profesora de la UFRGS<sup>16</sup> y del Centro Interdisciplinar de Nuevas Tecnologías en la Educación, defiende que la autoridad docente no puede desconsiderar las altas expectativas sobre los beneficios aportados por la tecnología a la educación. Según la especialista, la tecnología ejerce un papel fundamental en el proceso de pensar la enseñanza, teniendo como principio la construcción de un mundo mejor, en el sentido de promover acciones que puedan contribuir a la solución de viejos problemas, inclusive la pérdida de poder pedagógico. Por este motivo, cree que la escuela del futuro estará centrada en dos tipos de pedagogía: del problema y de la pregunta.

Mientras la primera se atenderá a cuestiones reales y utilizará la tecnología como un elemento propio del proceso pedagógico, la segunda, a su vez, dará voz al alumno y lo incentivará al acto de cuestionarse, quitando al profesor el papel de actor principal. De esta manera, la tecnología podrá formar parte de todas las disciplinas como recurso mediador del aprendizaje.

En este sentido Casablancas (2014, p.15) sugiere que "[...] antes de entrar de lleno a la problemática de la docencia y la tecnología educativa en la escuela de nuestros días, necesitamos analizar ciertas implicaciones de lo social sobre lo educativo".

De hecho, los cambios sociales ejercen una enorme influencia en el campo educativo y dejan brechas en el ejercicio de la docencia. La sociedad actual, como se ha dicho en los capítulos 1 y 2, es poderosamente digitalizada, marcada por los impactos producidos por la globalización, liquidez e inestabilidad que afectan sobremanera las prácticas de enseñanza y exigen un reposicionamiento.

---

<sup>15</sup> <http://g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2013/09/educacao-no-brasil-desperdica-recursos-diz-especialista-portugues.html>

<sup>16</sup> UFRGS - Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul.



### **3.3 Paradigmas Docentes**

Profesores dispuestos a protagonizar estas transformaciones dicen que por estar viviendo un momento de innovación de gran envergadura en la forma de producir y hacer circular el conocimiento se debe, ante todo, reconocer la comprensión del conocimiento, sus fuentes, verdades, criterios de elección y definir quienes son los sujetos autorizados y reconocidos como sus verdaderos productores. Sostienen además que la escuela como entidad no debe estar afuera de esta discusión. Enormes serán los impactos que el resultado de esta reconstrucción promoverá en su modelo tradicionalmente jerarquizado y centrado en la organización del saber.

Los que creen en la inclusión de tecnologías digitales en la educación defienden el cambio radical de los métodos educativos para reservar al cerebro humano lo que le es peculiar y necesario: su capacidad de pensar, en lugar de desarrollar la memoria. Así, será necesario dominar metodologías y lenguajes, inclusive y, sobre todo, la electrónica.

Por lo tanto, los profesores necesitan adaptar sus métodos, buscando calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sustentados en el uso de las herramientas tecnológicas, como destacan Fagundes, Sato & Mazada (1999, p.8):

Sólo pocos profesores, trabajando con pequeños grupos de alumnos, han logrado vivir prácticas innovadoras. Pero estas prácticas, en siglos de experiencias, han sido puntuales, no se diseminan, no se generalizan. La informática puede ayudar a enriquecer los ambientes de aprendizaje, puede ampliar los espacios de las aulas, puede vencer las barreras del tiempo, puede servir como "prótesis" cognitivas, puede ayudar a ampliar los procesos socio-afectivos y la concientización, puede ayudar a atender los aprendices como verdaderos sujetos de su aprendizaje, pueden asegurar la intercomunicación colectiva, puede ayudar a crear comunidades de aprendizaje y desarrollo.

Y las autoras añaden:

Con la tecnología y el desarrollo científico actual, ya no podemos concebir el mundo, la naturaleza, las relaciones humanas, el universo entero, siguiendo una linealidad. No hay más sólo un hilo, un camino a seguir... formamos parte de una red de infinitos hilos, en una trama que es definida por todos y por cada uno. Cuando un elemento de la trama se mueve, interfiere en la posición de todos los demás, y mucho más que eso, modifica la configuración de toda la red. (Fagundes, Sato & Mazada, 1999, p.79).

A través de la mirada de Casablanco (2014, p.79), los profesores necesitan convertirse en transeúntes digitales, caminantes de la educación que se mueven al ritmo de la época en que toca ejercerla, como ya visto en Capítulo 1. Por lo tanto, al recorrer el camino necesario para adquirir conocimientos digitales, carecen de apropiarse de recursos necesarios para convivir pacíficamente con cada nueva era. La autora resalta además que el papel del profesor, definitivamente, no está terminado. Por el contrario, permite incorporaciones y transformaciones y, de esta manera, convoca a la siguiente reflexión:

El rol docente es un territorio único, diferenciado y por componer. No acabado. Que no remite a un contexto social que generalmente se asocia al momento histórico de terminar la carrera docente, sino que va mutando. En ese sentido apelamos a la referencia de transeúntes digitales, como profesionales que construyen el espacio de enseñanza acorde con la época en que les toca desarrollarla. Y que esa época, cambia.

Como ya aclarado, en el contexto estudiado, existen diferentes tipos de perfiles docentes: los transeúntes digitales de hecho, que hicieron la elección de este camino y no se olvidan de siempre reflexionar sobre su rol. Hay los que creen en lo que de positivo e significativo se construye a partir del uso de la tecnología, pero todavía no trabajan con ella consistentemente, ni tampoco se apropian de todo su potencial. Y hay otros que se muestran resistentes y que por lo tanto están "estacionados" en el pasado.

Para Cavalcante (2013, s/p):

Lo que no es más aceptable es que se haga resistencia a una y / o la otra tecnología, sea ella, de comunicación o de información, por inseguridad o falta de competencia. Por lo tanto, los profesores, educadores y docentes, necesitan estar profesionalmente calificados y, hoy, no se puede hablar en calificación sin asimilación de las nuevas tecnologías. Al usar estas nuevas tecnologías, es fundamental que no se dejen usar por ellas. Es primordial que los profesores se ajusten de este modo a las diferentes tecnologías de información y comunicación.

Además de capacitarse digitalmente, le cabe al profesor saber circular entre las nuevas formas de pensar y actuar de manera diferente a los modelos del pasado. Según Bruner (1978) el proceso de *andamiaje*<sup>17</sup>, figura entre las estrategias prometedoras. Así como trascender el discurso abstracto y estar en sintonía con la práctica de escuchar los deseos de ellos también.

---

<sup>17</sup> Andamiaje - soporte, orientación. El concepto será presentado y discutido en el capítulo 5 de esta tesis.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Al considerar las necesidades, intereses y deseos de los alumnos, los profesores no minimizan la importancia de la adquisición del conocimiento, sino que potencian la adquisición por no tecnificarlo.

Es vital para los profesores, en primer lugar considerar que el aprendizaje no es un camino solitario y que el aprender colaborativo se encuentra directamente relacionado con el aprender e interactuar con el otro de otras maneras; en segundo lugar, creer que el aprender haciendo y mediante descubrimientos le ofrece la comprensión de que es exactamente allí donde todos los sujetos se encuentran como aprendices; y en tercer lugar, observar que es justamente en este punto donde se percibe la reducción de las tensiones del proceso de educación exclusivamente centrado en el profesor.

De acuerdo con este encuadre, Maceo (2016, s/p) resalta:

Libre del heterodidactismo<sup>18</sup>, el autodidacta y el alter didacta<sup>19</sup> se confunden en todo momento, pues al mismo tiempo en que se puede afirmar que alguien es capaz de aprender solo, también se dice que nadie puede andar solo por este camino, pues para aprender es necesario vivir el conocimiento, o mejor, “convivir” con el conocimiento.

Las sentencias, la búsqueda y la esperanza forman parte de la naturaleza humana (Gvirtz & Palamidessi, 1998) y quien organiza el conocimiento es la búsqueda, además de tener algo en común, se revelan coherentes con las expectativas de los alumnos actuales. En este sentido, la opinión de uno de los alumnos entrevistados fue emblemática:

*“Queremos que nuestros profesores nos vean como capaces. No somos más niños. Sabemos lo que estamos haciendo. Solo queremos hacer de manera interesante y diferente a la de ellos. Es realmente aburrido permanecer sentados, parados, viendo a alguien hablar solo. Creo que podemos participar más en nuestro propio proceso de aprendizaje. Queremos participar más de las clases. Esto debe cambiar”. (CV)*

Paulo Freire desde hace más de veinte años defiende la idea de que no es posible educar sin estar involucrado con la comprensión crítica de su propia búsqueda, así como sin respetar la búsqueda de los alumnos.

En contrapartida, en el proceso educativo tradicional, parece ir en dirección opuesta, ya que todo el conocimiento está organizado en partes y el “qué”, “cómo” y “cuándo” cada contenido debe ser aprendido está predefinido.

---

<sup>18</sup> Heterodidactismo - Se realiza por medio del establecimiento de un orden vertical de enseñanza, concentrando esta responsabilidad en el profesor.

<sup>19</sup> Alterdidacta - aquel que aprende con otro, co creando y compartiendo.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Los profesores de la escuela bajo estudio, todavía, presentan a veces, dificultad para aceptar que sus alumnos adolescentes, ágiles buscadores, pueden ser actores capaces de protagonizar su proceso de aprendizaje, indicando, eligiendo contenidos de su interés.

Es importante, por lo tanto, considerar que el dinamismo de las tecnologías y la familiaridad de los jóvenes con éstas imponen una forma distinta, ni mejor ni peor de emprender su integración al proceso educativo actual, además de impulsarlos hacia nuevos paradigmas que reflejen sus necesidades, curiosidad, deseo de descubrir y aprender de manera diferente. Ir más allá de la visión de contenido de la escuela y colocar en el centro de su trabajo la relación con cada alumno permitirá a los profesores una nueva orientación.

En esta línea de pensamiento Gadotti (2001) señala:

En un escenario marcado por innovaciones tecnológicas y agilización de los medios de comunicación, se tiene la preocupación por transmitir las tradicionales formas de generación, transferencia, utilización y preservación de la información mediados por los aportes e instrumentos tecnológicos, así como la generación de conocimientos con apoyo de sistemas interactivos, los cuales pueden ser potenciados con la utilización de la realidad virtual, realización de estudios de usuarios y estrategias de búsqueda, elementos de usabilidad y accesibilidad en los procesos informacionales en los variados ambientes.

A pesar de las innegables transformaciones provocadas por la era digital en el ámbito educativo y de la conciencia sobre la importancia de esta revolución, todavía se percibe la falta de lectura crítica del conjunto de sus códigos, procedimientos, formas y beneficios que permita a todos entender mejor la lógica de estos nuevos medios y formas en el presente. En ese sentido Dussel & Quevedo (2010, p.10) evalúan ese momento de la siguiente manera:

[...] contamos con más de dos décadas de múltiples y ricas experiencias en materia de introducción de TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La mayoría de las veces, los programas y proyectos son empujados por una fuerte presión social y económica para que se incluyan las nuevas tecnologías en la educación. El hecho de que la presión o motor fuera sobre todo externo a los sistemas educativos motivó, al menos inicialmente, que fueran pocos los planes de prospectiva que se plantearan una planificación a largo plazo de cambios en gran escala. Esto se debe, en gran parte, al ritmo acelerado de transformaciones, que impusieron el tema aun antes de que pudiera ser procesado en proyectos que anticiparan futuros desarrollos.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Ya de acuerdo con Gvirtz & Palamidessi (1998, p.13), las cuestiones que se imponen son: (1) ¿cómo ofrecer un proceso educativo que satisfaga las expectativas de todos los involucrados? (2) ¿Cómo organizar la enseñanza donde los profesores transmitan mensajes, considerando la existencia de varios “otros” (los alumnos, sus conocimientos previos, las exigencias de la vida social, la familia, el currículo)? y (3) ¿Cómo acomodar la relación del joven, sujeto digital y productor de conocimiento con la autoridad amenazada por los profesores versus la necesidad de desarrollo tecnológico en las escuelas?

Con relación a éstas y otras cuestiones, los profesores entrevistados sostienen:

*“Para mí, la condición básica para armonizar las practicas pedagógicas que nuestros alumnos cuestionan es el sentido, hacer con que ellos perciben el sentido y la importancia del espacio escolar con o sin tecnología y atribuir un significado a su papel de alumno en su día a día es importantísimo. No obstante, conferir un nuevo significado al aprendizaje y a las relaciones que se producen en el salón de clases es difícil en los días actuales. La escuela debe ayudarnos mas en esa cuestión y contribuir para que los alumnos logren ver un sentido positivo a su cotidiano escolar y que pasen a vernos como apoyadores que somos”. (JR)*

*“Entiendo que en este momento de crisis deberíamos ser más que profesionales de la palabra, profesionales de la escucha, pues quien enseña, escucha, y quien aprende, habla. En un primer momento, esta idea parece no tener sentido, pero es verdadera. ¡Qué difícil es esto!! A comenzar por mí, por mi propia experiencia en el aula. No siempre logro tener esa escucha atenta de mis alumnos”. (MB)*

Y los alumnos, ¿cómo respondieron?

*“Nuestros profesores deben escucharnos más para conocer o qué queremos realmente”. (EG)*

*“Todo llega listo para nosotros. Nada es preguntado: ¿Qué aprender? ¿Cómo aprender? Creo que mucho de los contenidos que nos obligan a aprender son inútiles. No veo sentido ni razón en tantas clases expositivas. Prefiero aprender investigando”. (GN)*

A partir de los encuadres mencionados previamente, es posible sentir el impacto de las diferentes visiones y representaciones sobre la escuela, currículo, formas de enseñanza para profesores y alumnos y cuánto influyen estas diferencias en la percepción de la imagen y la relación entre ambos.

Es necesario considerar que el pasado, donde la escuela y sus agentes dictaban normas y éstas eran apoyadas por las familias, quedó atrás. La idea de que la escuela mediante sus profesores es la principal fuente de saber en la formación y desarrollo de los alumnos, igualmente.

Actualmente, como se percibe en las declaraciones de los alumnos entrevistados, una nueva generación de jóvenes posee un entendimiento diferente respecto al tema y está asumiendo cada vez más un importante papel en las relaciones interpersonales creando una dicotomía entre poder y control versus autonomía y libertad.

En este sentido, Greco (2005, p. 238) dice que:

En los diferentes estudios aparece como una constante la pregunta respecto a la asimetría entre niños/as y adultos/as y la posible inversión contemporánea de la posición de los sujetos en la cadena intergeneracional. Niños/as tecnológicos/as que “saben” más que sus padres y maestros.

De manera divergente, el modelo educativo actual se presenta verticalista y autoritario en la relación profesor-alumno y con un extenso currículo que poco dialoga con la realidad de los adolescentes.

Bauman (2000, p.40), filósofo y sociólogo que mucho contribuyó con el pensamiento contemporáneo, alertado sobre las consecuencias de la globalización, abre espacio para una mayor reflexión. Sus palabras hablan por sí mismas: "los primeros sólidos que debían disolverse y las primeras pautas sagradas que debían profanarse eran las lealtades tradicionales, los derechos y obligaciones acostumbrados que ataban de pies y manos, obstaculizaban los movimientos y constreñían la iniciativa".

Así, se entiende la necesidad de apertura y espacio para la contribución de profesores y alumnos, de manera que ambos se apropien de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, preservando, por otro lado, los principios de rigor de la enseñanza, la relevancia del contenido y el respeto para las ideas de ambos.

### **3.4 Reflexiones sobre el Capítulo**

En medio al torrente de presiones por cambios, se encuentran en la escuela bajo estudio los profesores impulsados a adaptarse a las exigencias contemporáneas devenidas de los cambios sociales que imponen una revisión de las creencias de que educar no es sinónimo solamente de escolarizar.

En este contexto, ver en el uso inteligente de las tecnologías un enfoque significativo de enseñanza parece ser una salida para seguir el flujo impuesto por la contemporaneidad. Apropiarse del uso de las TDIC a su favor, en vez de usarlas solamente como un mero recurso



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

didáctico puede minimizar las dificultades que la escuela y ellos mismos tienen para corresponder a las expectativas de los alumnos. De esta manera, al asumir el papel de mediadores, facilitadores y responsables por la intensidad, profundidad y amplitud del aprendizaje y relaciones con los alumnos, se abrirán las puertas hacia una nueva dinámica relacional.

El aprendizaje, según Charlot (2005), se produce cuando “existe un vínculo afectivo entre quien supuestamente enseña y quien supuestamente aprende”. Así, al valerse de su posición formal y normativa, natural y responsable, de igual a igual, el profesor ciertamente contribuye para formar alumnos cada vez más independientes, autónomos, haciéndoles creer en su propio potencial y posibilidades.

Al considerar las clases como experiencias sociales, los profesores pueden cambiar el paradigma y reconocerse y ser reconocidos como educadores creativos, centrando su actuación en una práctica pedagógica generadora de aprendizaje significativo. Por lo tanto, son fundamentales: la adopción de caminos diferentes, el ajuste de la realidad escolar y la utilización de las tecnologías no como fin en sí mismas, sino como medio para mejorar y motivar la búsqueda de conocimientos por parte de los alumnos.

Desde esta perspectiva Tenti Fanfani (2004, p.1) señala:

La autoridad del maestro, condición necesaria del aprendizaje, no existe como cualidad innata de un individuo, sino que se expresa en una relación. Para decirlo con otras palabras, se trata de una construcción permanente en la que intervienen los dos términos del vínculo - el docente y sus alumnos - y que varía según los contextos y las épocas.

A diferencia de otros movimientos de reforma educativa, la reforma aquí sugerida, amenaza y al mismo tiempo exige del docente la habilidad y confianza para ejercer su autoridad pedagógica a través no solamente del liderazgo intelectual, sino principalmente del emocional - que va muy más allá de los recursos tecnológicos.

En ese sentido Pereira (2011, p.108) agrega:

Los profesores que ya logran un mayor desarrollo en lo que respecta a la elación de los límites y afecto dicen que es necesario tener paciencia, no puede haber inmediatez, ya que los valores se desarrollan poco a poco. Entienden que los valores no son creados como una lista de reglas, sino que son construidos en convivencia, a través del respeto y en la cotidianeidad.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Para el profesor, el alumno debe representar lo mismo que el paciente representa para el médico: la razón de ser de su existencia profesional. Así, su percepción debe estar concentrada en el compromiso de los alumnos con las actividades, para que estos alcancen mejores resultados en el proceso de aprendizaje.

Compromiso es sinónimo de intensidad de comportamiento, de participación entusiasmada con la calidad emocional e involucramiento activo en una tarea. De esta forma, nuevas prácticas pedagógicas diferentes que ofrezcan sentido al conocimiento, necesitan ser consideradas y puestas en uso. Y las tecnologías, si se utilizan bien, pueden ayudar.

Si son utilizadas adecuadamente, las TDIC permiten al profesor extrapolar las fronteras del conocimiento que se pretende enseñar. Adicionalmente, les permiten ir más allá, innovar, por medio de una propuesta de enseñanza diferenciada y no solamente trabajar sobre el contenido estándar. No obstante, es importante resaltar que ellas imponen conocimiento de las posibilidades del uso del computador, de las redes y demás soportes mediáticos en variadas y diferenciadas actividades de enseñanza. (Kenski, 2001).

En el contexto investigado, algunos profesores revelan la necesidad de control de su entorno y de la preservación de su autoridad, como una especie de compensación por la inseguridad causada por el poco dominio tecnológico en el desempeño de su actividad. Esta necesidad, no obstante, se expresa, entrelíneas, en un esfuerzo claro para que las TDIC se conviertan en herramientas de soporte fáciles de usar.

Es necesario considerar aquí el punto de vista de Larrosa (2006, p.189), "[...] desde la experiencia y desde la alteridad no puede haber, para la educación, ni imperativos ni recomendaciones. Desde la experiencia y desde la alteridad el pensamiento de la educación no puede tener final, ni finalidad, ni reposo".

De esta manera, esta nueva condición deberá ser precedida por una profunda revisión de creencias, permitiendo a los profesores aceptar sin resistir y actuar libremente en respuesta al nuevo escenario con prácticas educativas más apropiadas y deseadas por los alumnos y según Pineau (2008, pp. 22-23):

Para eso debemos ser capaces de generar propuestas educativas que les permitan construir nuevos soportes y anclajes, debemos lograr habilitarles la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social, lo cultural y lo político, propiciando la conexión (y muchas veces, la re conexión) con los entramados sociales que les garantice el ejercicio pleno de sus derechos.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Así, quedan claras las necesidades del profesor en la búsqueda de caminos diferentes y en la transformación de las prácticas pedagógicas con utilización de las tecnologías digitales como recursos para dar nuevo significado al proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Actuar en el papel de tutor y mediador del aprendizaje, consciente de que su autoridad estará sujeta a constantes cuestionamientos y renovación.

Se entiende a partir de esta perspectiva, que el elemento que dará sentido y orientará su actuación profesional será, sobre todo, actuar conjugando la curiosidad con la responsabilidad y despegarse de los efectos de la "síndrome de cátedra"<sup>20</sup>, que inhibe el entusiasmo, propio de aquellos que están siempre comenzando un nuevo camino.

Por el contrario, que busquen y se apoyen en la libertad de cátedra, o sea, el principio que asegura la libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, el arte y el saber por profesores y alumnos.

---

<sup>20</sup> Síndrome de cátedra - fuerte apego a la idea de que sólo los profesores son capaces de enseñar y generar conocimiento.

# Capítulo 4

## "Alumnos Conectados"



Foto de Daniel Frank en Unsplash

*“El saber de la experiencia no se encuentra relacionado con los acontecimientos formales, rutinarios, así como no presupone conquistas personales o profesionales. El saber de la experiencia se debe a las relaciones. Todo lo que vamos percibiendo, creando y modelando como experiencia gana valor cuando es puesto en las relaciones con otras personas.*

*Cuanto más se accede a este saber, más crece este.”*

(Benjamin, 1989)



## CAPÍTULO IV

### Alumnos Conectados

#### 4.1 Presentación

¿Los alumnos de hoy aprenden de la misma manera que los del pasado? ¡No! Ellos aprenden de manera muy diferente y construyen un capital cultural no sólo dentro de la escuela. Lo hacen fuertemente fuera también.

Para Sibilia (2016), éstos alumnos creen que las áreas - internas y externas de la escuela, no representan más espacios estancos. Por eso, en sus manos, los teléfonos móviles invadieron las clases, sorprendiendo, confrontando y cuestionando las estructuras y reglas del viejo orden escolar, apoyándose en el uso de Internet con medio de trascender las paredes de la escuela y redimensionar su mundo. A partir de ahí, se depara con un campo fértil para las tensiones...

#### 4.2 Al final, ¿quiénes y cómo son estos nuevos alumnos?

A través de la perspectiva de Venn & Vrakking (2009, p.11).

Estamos ante una nueva generación de ciudadanos, exponentes de estos cambios sociales relacionados con la globalización, la individualización y el uso cada vez mayor de la tecnología en sus vidas. Generación que ya "nace" con un ratón en las manos, que descubren el mundo a través de una gran variedad de canales de televisión, juegos de ordenador, *iPods*, sitios, blogs y teléfonos móviles.

Los autores sostienen que alumnos actuales forman parte de una generación a la cual, irónicamente, denominan "*Homo Zappiens*". Aprendiendo desde temprano a "zapear", ya sea a través del uso de controles remotos o, inclusive, en las tabletas y *smartphones*, la también llamada "generación de la red", interactúa básicamente con amigos y familiares a través de los dispositivos de comunicación disponibles en la Web (chats, blogs, redes sociales, *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* etc). Revelan un buen manejo en Internet y en los elementos del ciberespacio<sup>21</sup> y son extremadamente activos en los innumerables grupos y comunidades virtuales en las que participan.

---

<sup>21</sup> Ciberespacio - Según Burbules (2001, p.7) "...las nuevas tecnologías no sólo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno - un espacio, un ciberespacio - en el cual se producen las interacciones humanas".

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Los autores dicen que estos alumnos son inmediatistas y necesitan percibir rápidamente la aplicación del contenido que aprenden para satisfacerse, desconsiderando que la educación es un proceso que sucede a largo plazo. Por otro lado, con la información accesible y disponible, muchos de ellos llegan al aula con conocimientos previos sobre temas específicos, lo que los hace potencialmente más participativos.

Como son continuamente estimulados, tienden a ser más cuestionadores y se adaptan mejor a los cambios. Con tanta información y con la tecnología que es parte vital de su cotidiano, ellos imponen a profesores y escuelas la adopción de nuevas formas de atraer su atención.

La tecnología les fascina especialmente porque es una de las pocas áreas en las que revelan un rendimiento superior al de los adultos.

Todavía según las ideas de Win y Vrakking (2009), a diferencia de los jóvenes de generaciones anteriores, en el requisito uso de la tecnología, los de la generación actual logran realizar, simultáneamente, múltiples tareas, siendo capaces de aumentar o disminuir su nivel de atención de acuerdo con la fuente de información, sin desprestigiar completamente las otras, manteniendo un nivel básico de contacto con cada una de ellas.

Vale leer lo que dicen algunos de los alumnos entrevistados:

*“Navegar en Internet forma parte de mi vida. Así, me siento libre, posteo todo sobre lo que me gusta, los lugares adonde voy, los viajes que hago, hablo con amigos, accedo a sus perfiles, posteo videos, oigo música, estudio, investigo cosas interesantes y compro cosas. En fin, no hago nada sin mi Iphone”. (YC)*

*“No logro imaginar el mundo sin los celulares. Sin mantenerme informada todo el tiempo sobre lo que hacen y postean las personas. A veces, creo que estoy ‘viciada’... sé que esto puede perjudicarme y hacerme perder tiempo, pero simplemente no logro permanecer desconectada. ¡Para mí, estar sin mi teléfono celular durante las clases es una verdadera tortura!” (AB)*

Si, por un lado, los jóvenes presentan un mayor dominio de las nuevas tecnologías digitales, por el otro, se percibe que ésta destreza se encuentra fuertemente concentrada en las funcionalidades de sus propios *smartphones*. Los jóvenes usan las TDIC para resolver problemas cotidianos, como entrar en contacto con amigos, jugar, buscar la información que desean, pero normalmente demuestran poco conocimiento sobre cómo utilizarlo para fines



educativos. Por ejemplo, hacer una búsqueda booleana<sup>22</sup> en Google, o utilizar todo su potencial además de la búsqueda, parece no figurar en su lista de saberes, como sugiere Soletic et al. (2015, p.182) al decir que:

Si bien los estudiantes tienen gran disposición en la exploración de las herramientas digitales, suelen desconocer muchos usos valiosos de las tecnologías desde el punto de vista educativo. Naturalizar el vínculo de los estudiantes con las tecnologías suele ser un obstáculo en el proceso de enseñanza.

En este sentido, Gardner y Davis (2014) presentan los resultados de una investigación llevada a cabo por ellos, que tuvo como objetivo identificar: (1) la identidad de los adolescentes en la era de los aplicativos; (2) la relación entre los aplicativos versus la intimidad y (3) la creatividad e imaginación de la juventud. Algunas de sus conclusiones fueron:

- La identidad personal de los jóvenes en la era de los aplicativos parece ser prefabricada. Existe una gran preocupación con la imagen y con la forma con que los otros la perciben, es decir, la preocupación del "ter" o del "parecer" se superpone a la del "ser".
- Debido al frecuente contacto con sus padres por teléfono, la juventud actual tiende a ser menos autónoma que las de antes.
- A clara tendencia para establecer relaciones superficiales, rápidas y menos arriesgadas.

Por otro lado, de acuerdo con los autores, los medios digitales abren nuevos caminos de su expresión creativa. Así la producción artística es cada vez menos convencional, mientras que la escrita no evidencia alteraciones significativas durante los veinte años que abarcó la investigación. Sobre estas y otras ideas, los profesores reflexionan:

*“Lejos de los ojos de sus padres, la exposición de los jóvenes en las redes sociales alcanza grados extremos: ellos postean datos personales importantes y peligrosos, narran su cotidiano a todos, hablan sobre asuntos privados con quienes no conocen y publican videos y fotos, muchas veces comprometedores”. (JR)*

*“Siento en la generación de hoy, en el análisis del comportamiento de nuestros alumnos, cierta alineación. Realmente ellos hablan mucho y discuten sobre todo, pero no sustentan sus argumentos con profundidad. La poca lectura, especialmente de los clásicos, les ha ocasionado perjuicios”. (PC)*

---

<sup>22</sup> Búsqueda Booleana - Booleana proviene del nombre del filósofo y matemático George Boole (1815 - 1864), creador del álgebra booleana, que está en el origen de la lógica moderna. Permite operaciones lógicas con los operadores O (OR) que significa unión, Y (AND) que significa intersección y NO (NOT) que significa exclusión. Para evitar una avalancha de resultados y facilitar su investigación, Google, y la mayoría de los sistemas de búsqueda, ofrece lo que muchos llaman búsqueda o investigación avanzada, donde es posible utilizar los operadores booleanos.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

*“Percibo a nuestros alumnos de una forma diferente. Es increíble observar en su comportamiento la libertad, la facilidad con que lidian con temas y cuestiones diversas, cómo usan sus celulares para resolver cualquier tipo de desafío. No obstante, al mismo tiempo en que me encanto, me asusto. Temo por su inmadurez y por los riesgos que corren en este navegar sin censura a través de las redes sociales”. (AT)*

Así se percibe el reconocimiento los profesores que sus actuales alumnos son realmente diferentes: provistos de inteligencia imaginativa<sup>23</sup> e inmediatesta, tienen ideas, frecuentemente lúdicas y placenteras. Los profesores sostienen además que los estudiantes demuestran un intenso deseo de aprender todo. Sin embargo, al mismo tiempo, perciben que para estos alumnos, sueño realizado es sueño superado. Inmediatamente, nuevos sueños son puestos en su lugar, configurando, de esta manera, una red infinita de deseos.

Sus relatos están marcados por la preocupación con el exceso de accesos disfuncionales a Internet y a las redes sociales. Así la gran exposición arriesgada representa lo factor que más preocupa a los profesores de la escuela bajo estudio. De ninguna manera afirman que las redes sociales representan algo malo en la vida de sus jóvenes alumnos, al contrario, creen que contribuyen mucho en su comunicación, como expresa Morduchowicz (2013)<sup>24</sup>.

No obstante, la reflexión sobre las cuestiones que estarían estimulando a los alumnos a la construcción de subjetividades frente a la importancia de lo que representa para ellos la necesidad social de ser visible para “ser”, es lo que les asusta.

De hecho, los riesgos que los alumnos corren con el uso de los teléfonos móviles, tanto dentro, como fuera de la escuela, consiste, sobre todo, en el acceso a Internet, un universo lleno de buenos y malos contenidos. Como existe una fuerte tendencia de los jóvenes a la exposición excesiva en las redes sociales, la posibilidad de poner en peligro su seguridad es enorme, ya que pueden ser víctimas de golpes, hackers e indeseables contenidos, tales como pornografía, racismo, intolerancia, odio etc.

---

<sup>23</sup> Inteligencia imaginativa - que se apoya en el uso positivo de la imaginación fortaleciendo las conexiones cerebrales que soportan ese movimiento.

<sup>24</sup> Investigación realizada en Argentina con 1200 jóvenes entre 11 a 17 años para el Programa Escuela y Medios del Ministerio de Educación de la Nación. Fue usado un cuestionario de múltiple elección con 140 preguntas, cuyas respuestas permitieron el estudio de la forma en cómo los adolescentes acceden y usan las TDIC y el significado que estas tienen para este grupo. Sus resultados fueron publicados en 2011.



De acuerdo con lo que dice Morduchowicz (2013, p.18), los jóvenes, incluyendo los de las clases sociales bajas, viven en el mundo de las pantallas, alejados de las calles y plazas, de sus padres y de los libros y, desde esta perspectiva, sostiene que "los chicos suben a sus páginas web información de la vida privada, personal y familiar, que no deberían compartir. Incluyen su nombre y apellido, la escuela a la que van, fotos e incluso su domicilio".

Y a su vez Sibilía (2016, p.23) agrega:

En este siglo XXI que aún está en sus comienzos, las personalidades son convocadas para mostrarse. La privatización de los espacios públicos es otra fase de una creciente publicitación de lo privado, una sacudida capaz de hacer temblar aquella diferenciación otrora fundamental. En medio a los vertiginosos procesos de globalización de los mercados en una sociedad altamente mediatizada, fascinada con la incitación a la visibilidad y por el imperio de las celebridades, se percibe un traslado de aquella subjetividad interiorizada en dirección a las nuevas formas de autoconstrucción. En el esfuerzo por comprender estos fenómenos, algunos ensayistas aluden a la sociabilidad neta o a la cultura somática de nuestro tiempo, donde aparece un tipo de yo más epidérmico y flexible, que se exhibe en la superficie de la piel y de las pantallas.

#### **4.3 El "Empoderamiento" Tecnológico del Alumno y su Relación con el Mundo Virtual**

Se sabe que la fascinación tanto por los dispositivos móviles, como por las redes sociales hacen a los jóvenes íntimos de estos recursos. Si a veces, permanecen ajenos al mundo real que gravita a su alrededor, por otro lado, estando 100% conectados, son empoderados por la tecnología.

Como ya colocado, en el ambiente educativo investigado, son muchas las estrategias de mediación didáctica que buscan incluir las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero son pocas las que se apoyan el uso, por ejemplo de los *smartphones*. Entre las razones para la discrepancia entre el uso social y en la escuela, se destaca la idea de que el teléfono móvil no es percibido por el sistema educativo como una tecnología amigable. Al contrario, es mal visto y entendido como motivo de distracción permanente y que permite la constante verificación de las redes sociales.

Si en el entorno educativo el uso de estos dispositivos es evitado y hasta reprimido a los alumnos, para Winocur (2009), las tecnologías digitales, incluso los *smartphones*, representan un lugar de socialización, razón por la cual estos no demuestran la necesidad de fragmentar, de distinguir, de separar el tiempo de uso del tiempo de no uso.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Complementando, Katz (2006), afirma que es justamente la cultura del “contacto permanente”, con la pérdida del sentido del espacio lo que atrae a los alumnos a “huir de la asfixia” escolar, ya que pueden comunicarse con quien quisieran más allá de las paredes del aula. Facilitando el intercambio sincrónico o asincrónico de fotos, vídeos, audios, comentarios y juegos, las tecnologías digitales potencian la intensa interacción virtual con las demás personas y grupos de los cuales forman parte, aumentando el sentimiento de libertad, placer y poder.

Considerando las ideas de Benjamin (1989) de que los jóvenes se hacen más experimentados cuanto más se relacionan y comparten acontecimientos vividos, podríamos decir que los alumnos de la escuela bajo estudio son "demasiado experimentados" en tecnologías digitales.

Desde esta perspectiva, existen evidencias de que los actores estudiados se encuentran atravesando uno de los dilemas más curiosos ya experimentados en entornos educativos: profesores recelosos y alumnos experimentados en medios digitales.

Con relación a este punto, la declaración de uno de los alumnos llama la atención:

*“Me gustaría que las clases de todas las disciplinas fueran más interesantes, dinámicas, divertidas y tecnológicas. En todos lados adónde vamos nos encontramos con la tecnología. Aquí en la escuela, no siempre. Tenemos video-clases, computadoras, laboratorios de informática, pero éstos no son utilizados como creo que deberían serlo. Sería mejor para los alumnos y para nuestros profesores. Creo que esto no sucede porque los profesores no quieren o no dominan tanto su uso. Nosotros podríamos ayudar, si ellos lo permitieran. Sería mejor para todos”. (AB)*

Además, según Winocur (2014), la principal fuente de dificultad de los adultos de más de 40 años no se relaciona solo, ni principalmente, con el uso del computador que logran dominar por lo menos para sus necesidades laborales e intereses sociales, sino a las diferencias que estos observan entre su relación con las TDIC y la de los jóvenes adolescentes, lo que provoca, muchas veces, irritación y sentimientos de inferioridad.



Y para Casablanca (2014, p.77):

El vínculo de ambas generaciones con la cultura digital puede dar lugar a encontrados sentimientos: de naturalidad por parte de nuestros alumnos y alumnas y de incertidumbre en algunos docentes. Transitamos, las diferentes generaciones por un mismo escenario social y en nuestro caso, el escenario educativo. Estas generaciones, de docentes y estudiantes coexisten temporalmente, operan en la vida cotidiana haciendo uso de diferentes dispositivos móviles e informáticos, acorde con sus necesidades, motivaciones y curiosidades. Es interesante resaltar que aunque las herramientas digitales estén a disposición de todos y el contexto socio-histórico sea el mismo, son diferentes, en general, los puntos de partida con que arriban al escenario educativo los estudiantes y los docentes y, en especial, esta diferenciación tiende a complejizarse en la escena de la escuela secundaria. Podríamos sostener que la convergencia escolar se da a través de actividades, ejercicios, tareas, modos de representación del conocimiento que componen esta secuencia educativa de enseñar y de aprender. Como indicábamos anteriormente, mientras la experiencia de partida de los docentes se relaciona fuertemente con la cultura analógica y sus modos de operar en ella (ejemplo de esto es cómo aprendieron a ser docentes: a través de la cultura impresa, escritura manual, búsqueda de información en bibliotecas, etc.); los niños y adolescentes han tenido experiencias cotidianas, en mayor o en menor medida, con modos de comunicación vinculados a la cultura digital. A través de teléfonos celulares (de uso individual y móvil, además del uso familiar y fijo), de chats, de correos electrónicos y de todas las prestaciones asociadas a la navegación por Internet por medio de dispositivos de uso social. Los adultos también conviven cotidianamente con estas tecnologías, pero quizás con menos tiempos dedicados a la experimentación y “permisos” para este ejercicio exploratorio.

De esta forma, se constató que en la realidad estudiada, los alumnos simplemente no pelean con las tecnologías, estos conviven con ellas, pero en un sentido totalmente diferente que sus profesores. Los jóvenes se acoplan a ellas, pues son instrumentos que usan ampliamente para comunicarse y sostienen la forma cómo mantienen sus vínculos sociales.

El Cuadro 7 sintetiza, según la visión de Winocur (2014), algunas diferencias comportamentales entre jóvenes y adultos con relación al uso de las tecnologías. Coincidentemente algunas de ellas se percibieron en la realidad escolar observada. Así, se constató que mientras algunos de los maestros gastan energía intentando controlar la incertidumbre y minimizar los riesgos, los alumnos gastan energía ampliando horizontes con una apertura total a la novedad y a la contingencia digital.

**Cuadro 7 - Diferencias comporta mentales en lo uso de las TDIC entre adultos e jóvenes**

ADULTOS	JÓVENES
Precisan narrar y explicar su proceso de incorporación y domesticación del computador, estableciendo un antes y un después en su biografía.	Actúan prescindiendo de toda referencia temporal y biográfica en relación al uso de la tecnología, excepto aquella que marca el pasaje de un modelo a otro más reciente.
La mayor parte de las veces necesitan apoyo y auxilio en sus dificultades con el software.	Resuelven solos o consultando a un amigo en la red social o a un tutorial en <i>Youtube</i> .
Deben separar, controlar y administrar los tiempos y los espacios <i>online</i> y <i>offline</i> .	Viven en la práctica del presente continuo, de los espacios reubicados y de la simultaneidad de operaciones y ventanas.
Necesitan traducción del lenguaje icónico y frecuentemente requieren instrucciones escritas indicando lo que se debe hacer de “comienzo a fin”, de “arriba hacia abajo” y de “derecha a izquierda”.	Usan el lenguaje original, lo que permite que estos transiten vertiginosamente entre los múltiples dobleces del intertexto, abriendo cerrando ventanas simultáneamente.
Se sienten culpables y temen perder privacidad y calidad de vida al estar todo el tiempo conectado.	Sienten que ganan autonomía e que mejoran su calidad de vida cuando dominan las herramientas que permiten ampliar sus recursos, redes e contactos horizontales.
Tienen miedo de errar, de perder el trabajo, de ser víctimas de un virus, de un intruso o de un hacker.	No poseen cuentas en bancos y, a pesar de sufrir con frecuencia las consecuencias de virus e intrusos, las aceptan con espíritu deportivo.
Se desesperan frente a la pérdida de un archivo o de la invasión de un virus.	Poseen más recursos para resolver el problema y, por otro, asumen el riesgo como una condición natural de vivir y navegar en Red.
Intentan dominar la tecnología.	Se acoplan a la tecnología.

Fuente: Winocur, 2014.

Por sentirse totalmente familiarizados con estos medios digitales, los alumnos son bastante receptivos a ellos y más motivados a recibir desafíos donde las TDIC sea el vehículo de su búsqueda.



En este sentido, vale agregar las ideas de Zenorinie (2011, p.157):

Son muchas las variables que pueden interferir en la motivación del estudiante, lo que la hace un fenómeno bastante complejo. Entre ellas se destacan el ambiente del aula, las acciones del profesor, los aspectos emocionales, las cuestiones relacionadas a la falta de involucramiento del alumno con situaciones de aprendizaje, el uso inadecuado de estrategias de enseñanza, entre otras.

Los adolescentes, así, desean experiencias nuevas y desafiantes, autonomía, independencia, interacciones sociales frecuentes, tener su propia individualidad respetada y ser aceptados. Diferentes (no peores, ni mejores) de sus antepasados, tienden a cuestionar la importancia de aquello que están aprendiendo y desean sentirse capaces de enfrentar los desafíos escolares.

#### **4.4 Reflexiones sobre el Capítulo**

Si aprender es el resultado del procesamiento de la información, por medio de la búsqueda de sentido que permita avanzar en la comprensión o dominio del tema, se hace fácil identificar y entender las razones de tanta tensión, frustración y desinterés de los alumnos en el cotidiano escolar y la consecuente preocupación de sus profesores.

Al aceptarse el hecho de que actualmente los alumnos aprenden de forma diferente, es lícito imaginar que éstos tengan expectativas de que el proceso educativo también lo sea.

Preguntas como “¿por qué los profesores aún actúan de esta forma convencional?” habitan los pensamientos de los alumnos.

En ese sentido Charlot (2006,s/p)<sup>25</sup> reflexiona sobre sus investigaciones con adolescentes:

Una vez oí esta frase: "Me gusta mucho de mi profesor porque nos trata como seres humanos". Ilusión a quien piensa que los muchachos y las muchachas esperan a un amigo o un colaborador más viejo. Los jóvenes quieren relacionarse con un profesional maduro. Otro punto importante: ellos no quieren ser números. No hay nada peor para un adolescente que encontrar a su profesor en la calle y no ser reconocido. Los jóvenes no aguantan ser tratados como anónimos. Esto confirma una de las principales competencias que se espera de un profesional de la Educación - la capacidad de relacionarse. Y añadido: con humor, que es el mejor remedio para enfrentar las contradicciones del universo de la Educación.

---

<sup>25</sup> <https://novaescola.org.br/conteudo/871/bernard-charlot-o-conflito-nasce-quando-o-professor-nao-ensina>

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Desde esta perspectiva, en función del contexto social en el que se encuentran insertos, los alumnos entrevistados entienden al conocimiento como sinónimo de establecer relaciones colaborativas y súper valoran las experiencias donde la metodología de enseñanza no se resume simplemente al método expositivo que les exige memorización y proporciona pocas oportunidades de elección y creatividad. Es como si se encontraran en pleno desarrollo socio cognitivo, desean ejercer su autonomía.

Sigue lo que dicen los alumnos sobre éstos puntos:

*"No entiendo por qué no nos convocan para más discusiones sobre lo que queremos aprender y cómo queremos aprender. ¿Al final la escuela está al servicio de quién: de los profesores o de nosotros alumnos?" (JG)*

*"¿Quién necesita aprender? ¡Somos nosotros! Entonces deberíamos opinar más sobre ese punto. ¿De acuerdo?" (FD)*

*"...además de todo, no puedo comprender el por qué aprendemos ciertos contenidos y disciplinas. Para mí no tiene sentido. Nunca nadie me ha podido explicar, por ejemplo, la razón de aprender la trigonometría. Por eso, yo estudio ciertas materias para hacer las pruebas, no tengo el menor interés en aprenderlas". (NN)*

Al considerar que en una sociedad conectada con un alto capital social, donde el acceso a todo y a todos es cada vez más ágil y fácil, no se puede más controlar la entrega del conocimiento o restringirlo sólo a lo que la escuela o el profesor determinan que el alumno aprenda. De esta manera, los alumnos siguen aprendiendo a pesar de sus profesores...



# Capítulo 5

## "Tecnologías en el Proceso de Enseñanza y la Escuela Más Allá de los Pizarrones"



Foto de Aleks Dorohovich en Unsplash

*"Cada vez más, las habilidades tecnológicas son fundamentales para el éxito en casi todos los ámbitos, y aquellos para quienes la tecnología resulta más fácil registrarán más progresos, mientras que los que no tienen acceso o habilidades no podrán progresar"*

*(Johnson, Adams & Cummins, 2012, p.8).*

## CAPÍTULO V

### **Tecnologías en el Proceso de Enseñanza y la Escuela Más Allá de los Pizarrones**

#### **5.1 Presentación**

Como ya se ha visto en capítulos anteriores, la popularización de la utilización de las tecnologías digitales permitió que una enorme cantidad de personas comience a utilizar sistemas, *softwares*, aplicativos y navegar en Internet. Se descubrieron ventajas y facilidades. La interactividad creció y las relaciones personales y profesionales también se modificaron significativamente.

¿Y en la educación? ¿Qué se propuso?

Según Lion (2012, p.169):

[...] escribimos, leemos, procesamos información, cocinamos, nos comunicamos, y otras actividades diarios se encuentran interpeladas por las tensiones generadoras entre una sensación de omnipresencia minuciosa y la acción. También en las escuelas somos conscientes que esta interpelación si bien nos gusta pensar en que podemos imaginar con las tecnologías (Lion, 2006), es decir que podemos recrear horizontes creativos que las integre para la mejora de las prácticas de enseñanza y que potencien los aprendizajes.

La autora además sostiene que:

[...] La sobreabundancia de información es una tendencia que no cede sino que por el contrario crece. Nos obliga a lecturas en diagonal, a prestar atención a los conectores, a seleccionar palabras clave. La saturación de información, las fragmentaciones discursivas, la exposición a pantallas múltiples son lugares para comenzar a construir maneras, alternativas de pensamiento, de construcción del discurso, de aprendizaje. (Lion, 2012, p.170)

Realmente, existe, entre los profesores mucha divergencia de ideas sobre el tema. Mientras algunos reaccionan de manera radical, reconociendo que si las escuelas no asignan nuevos significados a sus principios de trabajo y no se abren a nuevos lenguajes podrán tener sus espacios definitivamente comprometidos, otros sostienen que los problemas que influyen en la calidad del proceso de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos son de otra naturaleza, como el desinterés del alumno.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

En la década del 80, de acuerdo con Monteiro & Rezende (1993), estudiosos preocupados con la integración tecnológica y sus impactos, juzgaban inevitables que las tecnologías digitales invadiesen las escuelas, así como lo habían hecho en toda la sociedad.

Actualmente, en caso que lo que realmente se pretenda sea formar alumnos para la nueva realidad, la integración de las TDIC es imperiosa. De esta manera, la necesidad de inclusión tecnológica en los procesos educativos parece no encontrarse más en el centro de las discusiones. En verdad, la cuestión que se impone hoy es cómo hacerlo.

Se sabe que tal inclusión no siempre es precedida de la necesaria reflexión sobre tiempos, modos y contextos donde serán incorporadas. Así, antes de pensar en cómo incluirlas en el proceso educativo de un determinado contenido o en una determinada disciplina específica, no se debe perder de vista que el objetivo final es el aprendizaje de los alumnos, no el aparato tecnológico en sí, por más obvio que esto pueda parecer. Se sostiene aquí entonces, la idea de que la tecnología, por sí sola, no es capaz de contribuir con el área educativa, si es usada solamente como un componente útil del proceso educativo y se vuelve ineficiente sin la acción y reflexión humana.

No obstante, los que defienden la inclusión inmediata de las tecnologías digitales en todos los segmentos educativos enfatizando solo sus beneficios, necesitan considerar que su inclusión debe estar subordinada a un proyecto pedagógico y sus respectivos objetivos. Divergencias en torno al tema multiplican y potencian las tensiones entre la escuela y profesores y entre profesores y alumnos.

## **5.2 Tecnologías en el Proceso de Enseñanza**

La identificación de las cuestiones clave para el uso de la tecnología en las escuelas, o sea, la definición de los dispositivos, conectividad y soporte al contenido educativo proyectado constituye solamente el primer paso.

No obstante la escuela pueda estar equipada con dispositivos de última generación, computadores y *iPads* serán inútiles si no hay, por ejemplo, la adhesión y el compromiso de los profesores con la “visión digital”. Su ausencia es muchas veces señalada por los alumnos, como la principal razón de inviabilidad de la inclusión tecnológica.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Es importante resaltar que si la educación, antes del boom tecnológico, ya tenía como propósito agregar valor a los conocimientos producidos y adquiridos en el aula, de acuerdo con la UNESCO (2008, p.8), el apoyo de las tecnologías acarreó una contribución cualitativa, que produjo un crecimiento no sólo económico, en lo que se refiere al desarrollo de los alumnos y del país, sino, sobre todo, al desarrollo de las competencias humanas.

Es por intermedio de la educación y del desarrollo de la capacidad humana que las personas no sólo agregan valor a la economía, sino también contribuyen con el patrimonio cultural, participan del discurso social, mejoran la salud de la familia y de la comunidad, conservan el ambiente natural y aumentan su propia organización y capacidad de continuar desarrollándose y a contribuir, creando un círculo virtuoso de desarrollo personal y participación. Es por medio del acceso a todos - independientemente del género, etnia, región o idioma - que se multiplica la educación de calidad mediante las contribuciones personales, y los beneficios del crecimiento económico se distribuyen y disfrutan de manera igualitaria.

Para Gatti (1993), la incorporación de las innovaciones tecnológicas sólo tiene sentido si contribuyen con la mejora de la calidad de la educación. De esta manera, la simple presencia tecnológica en la escuela no garantiza la mayor calidad en la educación, pues la aparente modernidad puede enmascarar los efectos de la educación tradicional.

Según Moran (1995), la tecnología debe prestarse para enriquecer el ambiente educativo, propiciando la construcción de conocimientos por medio de una actuación crítica, activa y creativa por parte de profesores y alumnos.

En la escuela investigada, fuera del espacio de la clase, además de contar con ayuda presencial de monitores para resolver dudas, los alumnos tienen a su disposición resoluciones en vídeo en prácticamente todas las disciplinas, disponibles en la plataforma web de la escuela, donde los profesores o monitores explican, paso a paso, cuestiones de las diversas hojas de ejercicios de las disciplinas. Desde el inicio en 2012, tales vídeos han producido efectos positivos entre los alumnos, pues permiten el acceso rápido y confiable a las explicaciones complejas.

Además de los vídeos, se puede acceder mediante una contraseña individual, en la plataforma web a información sobre el desempeño académico, el cotidiano en la escuela, control de notas y de presencia y al material didáctico ofrecido por los profesores. Existen, además, aplicativos para *IOS* y *Android*, adquiridos en tiendas virtuales como *Google Play* o *App Store* que permiten el libre acceso a los resúmenes a través de *tablets* o *smartphones*.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

En la plataforma web, se encuentra también el canal “*RadioEscolaX*” donde se pueden encontrar “*podcasts*”<sup>26</sup> - audios cortos con comentarios de los monitores sobre puntos importantes de cada disciplina. En casa, en la calle, donde se encuentre el alumno, excepto en el aula, él podrá mantenerse actualizado sobre estos contenidos.

Con respecto a la propuesta educativa, algunos profesores ya adoptaron la enseñanza híbrida o *blended learning*, una de las más prometedoras propuestas educativas del siglo XXI. Se trata de la combinación entre la enseñanza presencial y la virtual, una mezcla metodológica intencional de integrar educación y tecnología que produce doble impacto: en la acción del profesor al enseñar y en la acción de los alumnos al aprender.

La inclusión digital y la adopción de la enseñanza híbrida en un nivel más profundo exigen que sea repensada la organización de las clases, la elaboración del plan pedagógico y la gestión del tiempo en la escuela. Mediante este modelo, los papeles del profesor y de los alumnos se alteran sensiblemente si son comparados a los de la educación tradicional. Las configuraciones de las clases pasan a ser percibidas como momentos de interacción, favorecidos por el involucramiento con las tecnologías digitales.

La manera definida para la adopción de la enseñanza híbrida en la escuela bajo estudio ha sido mediante el *lab rotation*, o sea, en algunos momentos del proceso educativo se produce en aula y otros en el laboratorio de informática, mediante la enseñanza de contenidos complementarios. Así, para las disciplinas como Biología, Historia y Geografía, para el contacto inicial con el tema, el alumno puede tener su primera clase en el laboratorio de informática con el soporte de recursos online. En la próxima clase, con la mediación del profesor y la presencia de los compañeros, se profundiza lo que aprendió, además de aplicar conceptos, debatir el tema, realizar ejercicios de contextualización, desarrollar proyectos y aclarar dudas, entre otras actividades.

En contrapartida, para una escuela que se autodefine como institución que hace un uso creativo de la tecnología y en línea con las exigencias de los estándares digitales contemporáneos, el siguiente mensaje restrictivo llama la atención en su plataforma web:

---

<sup>26</sup> *Podcasts* - archivos digitales de audio transmitidos a través de Internet, cuyo contenido puede ser variado, normalmente tiene el propósito de transmitir informaciones.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

**Importante:** *se prohíbe a los alumnos el uso de aparatos electrónicos en clase. Siendo realistas, percibimos que la mayoría de los estudiantes aún no posee madurez para hacer un uso productivo de estas tecnologías durante las clases. Esperamos que este escenario pueda transformarse. Estamos trabajando en este sentido.*

Se constata aquí que, si por un lado, el alumno es dirigido hacia el futuro, por el otro, todavía no se han encontrado formas de lidiar democráticamente con las demandas del presente. Restricciones como ésta, tienden a preservar las reglas de la antigua cultura escolar pero activan diversos puntos de conflicto intergeneracional, provocando resistencia y tensiones de una parte hacia la otra.

En vez de ser estimulados a pensar críticamente, a trabajar en grupo y, de esta forma, reconocer más sentido en el contenido, los alumnos se encuentran restringidos a lo que les es permitido. Así, se desperdician las oportunidades de hacer con que aprendan de la misma manera en que están acostumbrados socialmente - conectándose a redes colaborativas.

En cuanto a los profesores, inclusive con la disminución de la carga de clases expositivas y del beneficio devenido del desempeño próximo al papel de un mentor que guíe el proceso de búsqueda del conocimiento, permitiéndole más tiempo para la atención personalizada de las necesidades específicas de los alumnos, sigue siendo percibido y evaluado por los alumnos como responsable, por ejemplo, por la prohibición del uso del celular en el aula y, a veces, es así.

En este contexto, gran parte de los beneficios de la educación híbrida no es percibida por los alumnos debido a que no pueden comprender la diferencia entre acceder a contenidos en la computadora del laboratorio de informática, con libre acceso a Internet o en su propio *smartphone*. Así, cuestionan las reglas y se sienten mal con el rótulo de “inmaduros”.

Vean cómo se manifiestan algunos de los alumnos entrevistados:

*“Tengo amigos que estudian en otro colegio que me dieron ejemplos de cómo los profesores permiten el uso del celular de manera bien divertida. En las clases de historia, se solicitó la siguiente actividad: entrevistar a las personas ancianas de la comunidad y descubrir más sobre la historia del barrio y de la ciudad mediante charlas grabadas en el celular. Luego han hecho un tipo de vídeo documental, que fue proyectado durante la clase”. (AB)*

*“Pueden hasta prohibir el celular y llamarnos inmaduros, pero los profesores no logran retener nuestra atención con las clases solamente expositivas”. (MF)*



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Y también los profesores:

*“Es necesario reconocer que el celular es importante para los alumnos y forma parte de sus vidas. No se puede permitir que aumente el tamaño del abismo entre su vida personal y la escuela. Necesitamos tener un proyecto pedagógico que incluya el uso del celular en aula”.  
(PC)*

*“La hiperactividad es muy grande. Es muy difícil para nosotros controlar si los alumnos están haciendo la actividad propuesta o navegando en las redes sociales. La tecnología puede ser vista, como máximo, como un soporte, pero no debe, ni presenta condiciones de sustituir la clase tradicional”. (RR)*

Las declaraciones refuerzan la idea de que como espacio para el aprendizaje, la escuela, mediante sus profesores y gestores, debe crear un ambiente estimulador y generador de diálogo verdadero. Si los alumnos utilizan celulares durante las clases y esto los puede perjudicar, se hace necesaria una intervención. Dialogar puede ser la solución del problema. Prohibir, jamás. El diálogo abre espacio para la comprensión de los reales motivos de la restricción. Puede no parecer fácil en un primer momento, no obstante, cuando las cuestiones sean claras entre profesores y alumnos, estos entenderán cuándo es adecuado usar los celulares y adoptarán la autorregulación.

Retomando el punto central de este capítulo, se percibe que cuando se aborda la necesidad de integrar la tecnología a las clases, no siempre se entiende su real significado. La integración tecnológica puede efectuarse en diversos niveles y dependerá del proyecto pedagógico, del grado de proximidad de los profesores con los soportes digitales, del apoyo de la gestión escolar y indudablemente, del currículo y metodología definidas por la escuela.

Pacheco (2015,s/p), al ser consultado sobre proyectos innovadores en educación, como las clases del futuro, alerta que:

No, de ningún modo. La clase híbrida, como veo por ahí, es una clase. ¡Para mí, no tiene que haber clase! Y las nuevas tecnologías pueden ser importantes, si no fueran a mitigar el modelo de escuela, adornar las clases con cuadros interactivos o con un computador portátil por alumno. Cuando un alumno tiene acceso a la información en Internet, este no aprende, necesita la intervención de un adulto, de un mediador del aprendizaje, que lo ayude a pasar toda la información caótica al conocimiento y del conocimiento a la acción y esto se llama proyecto. Al pasar del conocimiento a la acción, este no sólo aprende como desarrollar competencias, y esto no sucede en una clase.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

En algunos contextos, la tecnología sirve como soporte para la transmisión de contenidos, pero no altera la organización y jerarquía en el aula. En otros, impregna todas las capas de la estructura escolar proporcionando autonomía a los alumnos. Ninguno de los dos usos es correcto, pero es fácil admitir que el primero parece más superficial.

Es necesario asumir que la integración de la tecnología al entorno escolar sólo estará completa cuando los alumnos logren ir más allá de la familiaridad con las herramientas y adquieran capacidad crítica de análisis a partir de su uso. Por lo tanto, es crucial la elección de cuál es la mejor propuesta pedagógica para la realidad específica de cada escuela y la identificación de herramientas adecuadas para cada trabajo/proyecto.

Atenta a esta necesidad, Maggio (2012) sostiene que existen dos tipos de inclusión de tecnologías a las prácticas de enseñanza: (1) **efectivo**, en el cual su uso es solamente superficial y en nada mejora la práctica educativa; y (2) **genuino**, ejecutando con intención explícita de favorecer la comprensión del contenido y el logro del orden epistemológico. La autora dice que: mientras "la tecnología en las inclusiones efectivas, se usa pero el docente no reconoce su valor para la enseñanza ni la integra con el sentido didáctico" (Maggio, 2012, p.18). Y, que "la inclusión genuina adquiere su mejor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción de conocimiento en el campo al que esté refiriendo" (Maggio, 2012, p.20).

Resaltando que, no obstante no de existir más dudas de que actualmente el conocimiento tiene su construcción mediada por las tecnologías, tanto en la forma disciplinar como en la no disciplinar, Maggio (2012) defiende que gran parte de los profesores todavía adopta el tipo efectivo de inclusión, sin considerar el hecho de que el tipo genuino no sólo reconoce que la construcción del conocimiento sucede mediante la tecnología, sino que comprende e incluye el sentido epistemológico, contemplando la creación del conocimiento en su contemporaneidad tecnológica y cultural, así como las formas de relacionarse, interactuar, conocer y aprender con niños y jóvenes.

En este sentido, es interesante observar como uno de los profesores entrevistados reconoce que aún actúa sobre el tipo efectivo de inclusión tecnológica:



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

*"Gran parte de los alumnos están abiertos al nuevo conocimiento. ¡Esto nos lleva fácilmente a la conducción de que su atención sea a través de un propósito de mayor profundidad, sugiriendo investigar en Internet y discutir en clase, donde tendríamos la oportunidad de explorar ciertos temas y involucrarlos en una clase magnífica! Entiendo que lo importante actualmente es conquistar la atención y la credibilidad de los alumnos para que el propósito no se vacíe. Pero eso no siempre sucede. Yo mismo no lo hago". (RR)*

Mientras los alumnos tienen una fuerte expectativa de que se produzca la inclusión genuina:

*"Los aplicativos son herramientas que facilitan el aprendizaje, tanto para nosotros como para los profesores y coordinadores. Con su uso en todas las disciplinas podríamos estudiar constantemente, revisar los contenidos proporcionados en clase, a través de listas de ejercicios disponibles, como ya sucede en algunas materias". (JR)*

*"Me encantaría poder usar libremente mi tableta y el celular en todas las disciplinas y que hubiese una forma estructurada para el uso real y creativo de la tecnología en el colegio". (NN)*

Así, Almeida (2009, p.77) defiende que el contexto educativo necesita ser visto como "un conjunto de circunstancias relevantes que propician al alumno a (re)construir el conocimiento de los cuales son elementos inherentes: el contenido, el profesor, su acción y los objetos histórico-culturales que lo constituyen".

Al enfatizar la responsabilidad docente en la construcción de diálogos y articulaciones y con la claridad de que las tecnologías no resuelven todos los problemas de naturaleza social, política e ideológica de la educación, ya que representan sólo un medio, o sea, un recurso para acceder al conocimiento de manera diferenciada, se sugiere aquí que nuevos principios estimuladores para repensar las propuestas educativas necesitan ser puestos en práctica para la inclusión tecnológica genuina en la escuela bajo estudio.

Es fundamental apropiarse definitivamente de los beneficios y ganancias que las TDIC ofrecen a la educación y, por medio de una visión crítica y fundamentada, incluirla en su proyecto pedagógico.

Es igualmente importante pensar en diferentes formas de transmisión de conocimientos, permitiendo a los alumnos adquirir nuevas experiencias formativas, donde junto a sus profesores, pasen de una posición educativa jerarquizada a una relación de aprendizaje colaborativo con la asunción mutua de responsabilidades. De esta forma, la integración de las tecnologías al proceso educativo podrá no solamente favorecer el aprendizaje del alumno, sino servir de estímulo al rescate de su deseo de aprender, como sostiene Soletic et al. (2015, p.183):

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Desde el aula, es necesario incentivar el trabajo colaborativo y la creación de comunidades de aprendizaje en un clima de confianza y cooperación. Ello implica estimular el compartir información, el debate y la producción colectiva como una forma de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las nuevas formas de transmisión de conocimiento pueden variar bastante de acuerdo con las experiencias, recursos y estructura física de la escuela. No obstante, contribuyen con el acercamiento de las relaciones entre profesores y alumnos, pues permiten la integración diferenciada, ampliando posibilidades de mayor proximidad entre ambos, que no será más restringido sólo a la clase.

Según Semler, Dimenstein, & Costa (2004) el uso de las TDIC potencia la capacidad de acción pedagógica del profesor y conduce a la exploración de universos e información de forma innovadora, además de estimular su creatividad en la adopción de nuevas prácticas y la necesidad de adquisición de habilidades fundamentales para el apoyo a la construcción del conocimiento de sus alumnos, como escuelas sin clases, donde predominan la democracia y la libertad, permitiendo a los propios alumnos la participación en la definición de las reglas del proceso educativo.

Niños de edades y clases sociales distintas conviven mezclados y trabajan de manera colaborativa. Al aire libre o grandes espacios donde se estimulan debates entre alumnos de todas las clases, mediados por profesores, están sustituyendo las aulas tradicionales.

Así, la escuela bajo estudio, mediante la acción de gestores escolares, cuyo papel es fundamental para la ejecución e implementación de los proyectos pedagógicos, necesita demostrar su capacidad de planeamiento e iniciativa en la articulación de las estrategias que resulten en la real integración tecnológica, buscando cada vez más la participación y el compromiso de toda la comunidad escolar: empleados, profesores, alumnos y familia.

Alineado con esta perspectiva, Almeida (2004, p.2), destaca:

El involucramiento de los gestores escolares en la articulación con los diferentes segmentos de la comunidad escolar, en el liderazgo del proceso de inserción de las TDIC en la escuela en sus ámbitos administrativo y pedagógico y, además, en la creación de condiciones para la formación continua y al servicio de sus profesionales, puede contribuir significativamente con los procesos de transformación de la escuela en un espacio articulador y productor de conocimientos compartidos.



Ríos (2011), a su vez, entiende que es necesario el compromiso e involucramiento del gestor escolar, principalmente en el proceso de formación continua de los profesores, que no puede ser simplemente visto como un entrenamiento para el uso de las tecnologías. En este sentido es fundamental la formación reflexiva de las diferentes tecnologías con el desarrollo de diferentes proyectos educativos.

### **5.3 La Importancia de Quien Educa**

Como la educación se caracteriza por la formación del capital humano, desde una perspectiva centrada en la satisfacción de los intereses personales, se entiende que su calidad se encuentra directamente condicionada a la calidad de los profesionales que la materializan y de las relaciones que se establecen entre ellos y sus alumnos.

Manchare (2010), de acuerdo con esta visión, resalta que es posible destacar tres cuestiones fundamentales: (1) la que se refiere a la relación profesor/alumno; (2) la que hace referencia a la relación profesor/sociedad; y (3) la que va al encuentro del propio plano individual. Como la intención de esta tesis es el estudio de las tramas intergeneracionales entre profesores y alumnos, se abordará aquí solamente la primera relación.

Partiendo del principio de que sólo se puede considerar como bueno el proceso de aprendizaje capaz de producir desarrollo en los sujetos, es preciso reconocer que el alcance de tal estándar de calidad depende, fundamentalmente, de las relaciones pedagógicas entre sus protagonistas.

Se sabe que la relación profesor ⇔ alumno está ligada y se transforma de acuerdo con el contexto histórico-social. La gran diversidad de situaciones con las que el profesor se enfrenta, además de la crisis de autoridad, ha resultado en dificultades en el manejo de las clases, como ya fue debatido en el Capítulo 3 de esta tesis.

Vean lo que piensan los profesores entrevistados a este respecto:

*“En realidad, en el cotidiano con los alumnos surgen innumerables desafíos para nosotros en relación a la comprensión de sus demandas. Cuando pensamos que estamos en el camino correcto y adoptamos posturas más flexibles, luego nos confrontamos con su total indiferencia en relación a lo que hacemos. Insisto, es muy difícil ser profesor en la actualidad”. (JR)*

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Aquí vale citar a Maggio (2001, p.99) cuando afirma que el buen profesor es aquel que “crea propuestas de actividades para la reflexión, apoya su resolución, sugiere fuentes de información alternativas, ofrece explicaciones, facilita los procesos de comprensión, esto es, guía, orienta, apoya, y en esto consiste su enseñanza”.

Continuando con los aportes de los profesores...

*"Llevar a los alumnos hacia un pensamiento más amplio y responsable mediante el dominio de un tema, nos remite al real significado de nuestro papel y para la necesidad de la adopción de una constante conducción asertiva y amigable del contenido para que no exista, de ahí hacia adelante, un desinterés por parte de los alumnos o un entendimiento equivocado". (MB)*

Diferentes alumnos pueden actuar de manera distinta en relación a las intervenciones realizadas. Tal comportamiento revela como es compleja la red de relaciones establecidas en el aula y cómo se construye diferentes dinámicas de enseñanza-aprendizaje. En caso que no se establezca una relación democrática, respetuosa y el *rapport*<sup>27</sup> entre ambos, con las prácticas educativas adecuadas, el aprendizaje, la construcción que acontece a partir de esta relación podrá verse comprometida.

La posición de los alumnos:

*"A nuestros profesores no siempre les gustan cuando queremos discutir alguna cosa que no se encuentra en su planificación o en el contenido propuesto por él. Cuando el profesor acepta nuestro pedido, siento que estamos juntos, pues es siempre muy bueno sentirse escuchado y poder aprender de manera libre de cualquier reclamo". (JR)*

*"Algunos profesores no desean que podamos sugerir nuevos temas en la clase. Unos dicen que aún veremos este contenido más adelante, otros nos sugieren investigar en Internet para debatir. ¡Nos sentimos confundidos! Parece que ellos se sienten inseguros...creo que la escuela debería exigir que el profesor hable de todo un poco y valore cuando el alumno cree en él como la persona que puede aclarar dudas y enseñar cosas nuevas". (NN)*

Las percepciones de los alumnos revelan la importancia que ellos asignan a sus profesores en relación a la forma y al contenido de su comunicación y contribución. Además, el respeto por su ideas y la valorización de su interés son percibidos por ellos como factores estimulantes de las relaciones sociales en la clase. Contrariamente, el rechazo y la indiferencia les causan un angustiante sentimiento de confusión y refuerzan el alejamiento entre ambos.

---

<sup>27</sup> *Rapport* - Relación de confianza, sintonía.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

*“Me gustan mucho algunos profesores porque son disponibles. Siempre aceptan discutir y debatir. Tuve una profesora que trajo recientemente un tema que no estaba en el programa: la violencia en la ciudad de Rio de Janeiro. Fue muy interesante conocer su visión sobre los problemas causados por la violencia y enfrentados por todos nosotros que vivimos en esta ciudad. Trajo videos, contó historias. Había un cuestionario online. Fue tan bueno que llegamos a pedirle que continuáramos el debate otro día. Creo que discutiendo nos sentiremos más “fuertes” y con menos miedo de enfrentar lo que sucede en las calles de nuestra ciudad”.*  
**(JC)**

De esta manera, queda claro cuán importante es observar las expectativas de los alumnos en relación a la mediación didáctica del profesor, lo que potencia la responsabilidad del mismo por el resultado del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Se percibe entre líneas que los profesores son capaces tanto de desarrollar a los alumnos como de frustrarlos. De esta forma, es crucial la identificación de cuáles son los sistemas de interacción entre estos dos actores que son capaces de producir desarrollo y evitar frustraciones.

#### **5.4 La Enseñanza Poderosa**

Los encuadres presentados estimulan la profundización en el universo de la enseñanza poderosa, donde las tecnologías puedan ser consideradas como pilares del conocimiento y de la cultura.

Según la visión de Soletic et al (2015, p.181):

Trabajar en un contexto de dotación masiva de tecnología, con estudiantes que disponen de una herramienta potente para aprender implica, sin embargo, asumir nuevos riesgos y, sobre todo, disponernos a planear la enseñanza considerando no sólo las decisiones didácticas y curriculares, sino también las tecnológicas, en un proceso recursivo y espira lado de diseño, implementación, análisis de los resultados, y nuevamente rediseño en función de la evaluación alcanzada. En este complejo proceso, que demanda poner en escena saberes de nuevo tipo por parte de los docentes, se producen valiosos aprendizajes.

Al reflexionar sobre los modelos educativos y la acción docente en la integración de las TDIC a un proyecto pedagógico realmente nuevo, con la promoción de espacios de diálogo y mediación con los alumnos, serán expuestas ideas para la integración de las tecnologías de forma crítica y creativa, que tiendan a apaciguar o naturalizar las tensiones causadas por su ausencia.

Desde el punto de vista de García López (2016) la "enseñanza poderosa" consiste en:

- contemplar un enfoque teórico actual y una visión en perspectiva;
- formularse en tiempo presente y,
- ofrecer una estructura que sea original y capaz de provocar positivamente al alumno, además de perdurar en el tiempo.

A partir de la idea de que la educación actual exige del educador una postura basada en teorías y métodos diferenciados para ejercer su práctica eficientemente, se propone al profesor un enfoque teórico actual, capaz de satisfacer las inquietudes de los alumnos y no sólo actuar como mero depositante de ideas y, por el otro lado, que los alumnos también sean más activos, en vez de simples receptores de la enseñanza.

De acuerdo con la perspectiva de Maggio (2012), ya señalada en el capítulo 1, la inclusión genuina de la tecnología se conecta con lo que la autora denomina enseñanza poderosa e implica una práctica de enseñanza *aggionada*<sup>28</sup>, compleja y reflexiva, generadora de aprendizaje duradero y que se basa en: [1.] percibir el estado del arte, abierto, incompleto y el carácter provisorio del conocimiento, momento donde la tecnología ofrece oportunidad para la actualización y reconstrucción del conocimiento disciplinar, [2.] permitir que se adquiera consciencia epistemológica, esto es, pensar los cuadros epistemológicos y metodológicos de las disciplinas partiendo del principio de que los sujetos no son solamente un conjunto de hechos, datos y conceptos, sino que poseen una estructura que da sentido a un modo de construcción, [3.] ver en perspectiva, o sea, ofrecer sesgos diversos, [4.] formularse en tiempo presente, exigiendo la “presencia”, la flexibilidad o dominio técnico sobre el contenido y la creatividad por parte de quien ensena, [5.] ser un “producto” singular de aquel que lo realiza, significando, de esta manera, el resultado de la creación de una propuesta individual a partir de su imaginación, pensamiento y planeamiento y [6.] una estructura dinámica y duradera, configurándose como propuesta de enseñanza actual y original que estimula al alumno a pensar en perspectiva y deja marcas duraderas.

---

<sup>28</sup> Práctica *aggiornada* - moderna, contemporánea, actualizada. *Aggiornamento* significa actualización en italiano e implica adaptación.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

La enseñanza poderosa exige así una revisión del rol docente y de esta manera, de profesores que se hayan convertido en transeúntes digitales y que estén dispuestos a abrir espacios en sus trayectorias para los cambios necesarios, apropiándose no sólo de las TDIC, sino de las TAC<sup>29</sup>.

Como se ha visto en el Capítulo 3 y de acuerdo con la visión de Macedo (2002), el perfil del profesor de ayer difiere bastante del profesor de hoy en relación a las características necesarias y las exigencias impuestas. Mientras que el de ayer actuaba en el contexto de la lógica de la exclusión, entendiendo que las competencias para enseñar estarían disociadas de las de aprender, o sea, de su necesidad de continuar actualizándose profesionalmente, se espera que el profesor de hoy enseñe según la lógica de la inclusión, lo que implica considerar enseñar y aprender como procesos indisociables.

La investigación de campo y el posterior análisis de los entretelones de la escuela bajo estudio permitieron la identificación de un discurso aún autoritario y visión distorsionada sobre el papel del estudiante, que prevé, a veces, la existencia de un alumno inmaduro e inocente, un crecimiento con pocas tensiones y, en menor escala, la falta de reversibilidad de los papeles (donde sólo el alumno aprende y sólo el profesor enseña).

A pesar de la perceptible intención de acompañar la modernidad, se constata la preservación de creencias limitantes, así como se perciben minimizadas las condiciones para que ocurran la enseñanza poderosa y el proceso de desarrollo de los alumnos y su aprendizaje real, ya que no se considera la integración del diálogo verdadero al lenguaje de trabajo de la clase.

De esta manera, las nuevas propuestas educativas adoptadas se comprometen, ya que los alumnos no se sienten invitados a contribuir activamente en las prácticas educativas y poco participan del proceso creativo con su reserva de conocimiento.

---

<sup>29</sup> TAC - Tecnología de Aprendizaje y Conocimiento - El concepto acuñado por Silvina Casablancas (2014) que propone que las tecnologías deberían dejar de pertenecer a la información y la comunicación y insertarse en la perspectiva de la Educación, formando la tríada didáctica: **tecnologías** basadas en el **aprendizaje** y constituyéndose en soporte vital para la construcción del **conocimiento**.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

La esencia de la enseñanza poderosa reside en la consciencia sobre la claridad de los objetivos que se pretenden alcanzar. Por lo tanto, el profesor necesita conocer a sus alumnos, dominar los contenidos trabajados en la clase y adoptar estrategias creativas y recursos que promuevan el alcance de los objetivos definidos. Caso contrario, será imposible esperar a que el alumno aprenda de manera significativa, si quien enseña no le inspira el deseo de aprender.

Practicar la educación inclusiva es una forma de provocar al alumno y darle voz, protagonismo e importancia, observándolo como un ser único, con potencial distinto para aprender, desarrollar y también, enseñar. La lógica de la inclusión, remite a la superación de paradigmas y a la búsqueda mediante caminos que minimicen el desinterés y promuevan la retención y su el deseo de aprender.

De acuerdo con Gusdof (apud Haidt, 2000, p.60), “el diálogo es la propia esencia de la relación maestro/discípulo que es una relación de reciprocidad, una movilización y un reagrupamiento de energía”. Para el autor, el diálogo es indispensable para el acto de enseñar y, por lo tanto, se espera del profesor que tome en consideración la reciprocidad de manera práctica y reflexiva. Esta comprensión refuerza la idea de que el diálogo verdadero entre estos actores es fundamental.

Todo profesor puede elegir entre mirar hacia atrás, hacia el tradicionalismo y preservarse en su zona de confort o mirar hacia adelante, buscando estimular el potencial de nuevos enfoques. Si no se mira hacia adelante y con diferentes lentes, se hace difícil llevar a los alumnos por el camino del aprendizaje real, lo que produce consecuencias perversas para su desarrollo. La segunda opción sugiere, de esta manera, ser más prometedora, pues abre espacio para la adopción de nuevas estrategias en la clase.

De esta manera, se cree que uno de los grandes desafíos para los actuales profesores es el de dar un nuevo significado a su propio papel, mostrándose abiertos tanto para enseñar como para aprender, conscientes de la diversidad de los alumnos influenciados por un contexto cada vez más diferente, crítico y exigente, también denominado aula.



## **5.5 Juntos y Mezclados**

Mediante el intercambio legítimo de experiencias, el profesor naturalmente deja de ser visto como la única fuente de saber y, consecuentemente, pasa a compartir el poder sobre el conocimiento que era solamente suyo. No obstante, no por eso verá su prestigio disminuido. Seguirá siendo el mediador y apoyo decisivo en el aula.

La teoría histórico-cultural de Vygotsky (1998), refuerza la relación de ayuda como mecanismo para el desarrollo del individuo. Este concepto se convirtió en el contorno para una serie de estudios experimentales de la actividad educativa. Uno de ellos es el mecanismo de *andamiaje*.

El concepto de *andamiaje* (andamio), acuñado por Bruner (1978) es uno de los enfoques educativos que tiene como fin desarrollar la capacidad de autorregulación de los alumnos. Este término se refiere al proceso de control, por parte del profesor sobre los elementos de la tarea que excedan las capacidades del alumno. Así, puede concentrarse en el dominio de los aspectos relevantes de una estrategia o habilidad rápidamente a través del *feedback* y el apoyo social, en el momento en que sea necesario.

Bruner (2002, p.106), por lo tanto, usa la noción de *andamiaje* para referirse a la estructuración que los adultos hacen de las tareas para facilitar el aprendizaje de los más jóvenes. El adulto, como el caso del profesor, debe construir un andamio, es decir, un piso por encima del nivel en el que se encuentra el alumno, permitiendo, de esta manera, que este, apoyándose en esta ayuda, construya el próximo piso a lo largo de su proceso de desarrollo. Cabe al profesor calibrar la dificultad de la tarea y grado de ayuda, de tal forma que no sea tan fácil que provoque el desinterés, ni tan difícil que lo desmotive e impida proseguir.

De esta manera, el alumno no sólo aprende el contenido, sino también se apropia de las reglas de interacción que regulan la actividad a ser aprendida. Por medio de estas, este aprende, además de lo fundamental, y no se restringe a aprender nuevas destrezas mediante una instrucción programada, sino asimilar el significado social y cultural de un determinado contenido y/o actividad.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

La concepción de andamios como facilitadores para el desarrollo de competencias en el proceso de aprendizaje es cada vez más aceptada. Los “andamios conceptuales”, en resumen, proporcionan el soporte y ofrecen evidencias para orientar al alumno sobre los próximos pasos de la construcción del conocimiento.

Aquí, se comparte la experiencia de uno de los profesores entrevistados:

*“Es increíble el sentimiento del deber cumplido cuando percibo que a través de un estímulo, o mejor, a través de una actividad desafiante, el alumno responde adecuadamente y, además, presenta nuevas visiones que ni yo misma había pensado. Esto es un excelente indicador de que estoy en el camino correcto. Esto, sin hablar del placer de observar el brillo en los ojos y el orgullo presentado por el alumno. Estas experiencias nos aproximan mucho de los alumnos y nos permiten conquistar su confianza y respeto”. (GC)*

De esta forma, entre las habilidades que necesitan ser desarrolladas por el profesor en calidad de mediador se destacan la capacidad de aprender continuamente y de comunicarse de igual a igual con sus alumnos, dialogando, apoyando y reflexionando sobre sus acciones. En cuanto a los conocimientos, se sugiere el dominio de nuevas metodologías de enseñanza y de las tecnologías digitales. Con relación a actitudes: ser siempre sensibles a las necesidades del alumno.

De acuerdo con Alves (2005, p.5):

[...] la formación del alumno investigador implica también la formación del profesor investigador, que al lado del alumno se inquieta y busca respuestas, estando siempre listo para mucho más que responder rápidamente a las cuestiones propuestas, pero buscar donde ellas están. El profesor investigador toma en consideración en su evaluación el proceso de la investigación, además del resultado de ella.

En este contexto, el uso adecuado de las tecnologías digitales como recurso de soporte a la enseñanza puede ser la clave de acceso y relación entre ambos, ya que, además de representar la parte integrante del cotidiano de los alumnos, ayudan a romper con la visión paradigmática del profesor como proveedor único de información y del alumno como usuario pasivo.

Es importante aquí considerar la oportunidad de reflexionar y cuestionar el paradigma tradicional de enseñanza hegemónica en el contexto educativo, mediante la búsqueda sistemática de la adopción de mecanismos que alteren sus relaciones con los diversos actores, dejando en el pasado su carácter autoritario y soberano y, de esta manera, adecuarse a las expectativas de la sociedad actual.



Todo lo que fue descrito y evidenciado a lo largo de los capítulos anteriores indica que la gran revolución en la educación está recién comenzando y, por lo tanto, es necesario estar alertas y conscientes de los impactos de este momento de intensa transformación. Algunos paradigmas experimentados por aquellos que hace tiempo atrás vivían la condición de alumno, están siendo quebrados. La sociedad del conocimiento prospera justamente porque el nuevo conocimiento genera innovación. Esos cambios abren posibilidades increíbles de participación y colaboración.

## **5.6 Finalmente, la "enseñaje"<sup>30</sup>!**

Meirieu (1995, p.289) señala que "el verdadero momento pedagógico ocurre siempre que el profesor reconoce su impotencia educativa". En su perspectiva, lo que es posible hacer ante esta circunstancia es dialogar, proponer y construir experiencias que puedan motivar al otro. El autor defiende que "sólo ese reconocimiento le permite encontrar un verdadero poder pedagógico: el de autorizar al otro a asumir su propio lugar y, con ello, actuar sobre los dispositivos y los métodos; proponer saberes a ser apropiados, conocimientos a ser dominados y transformados, que tal vez le permitan, cuando él decide, hacerse a sí mismo."

Es justamente en el interior de esta reflexión donde se introduce el concepto de *enseñaje* presente en Anastasiou (1998) y utilizado para denominar una práctica social compleja entre el profesor y el alumno que contempla la mezcla equilibrada de las acciones de enseñar y aprender. Se trata de un proceso contractual, una sociedad consciente, sellada por ambos, para que juntos venzan el desafío de la construcción del conocimiento escolar a través de acciones que ocurren dentro y fuera del aula.

De este compromiso nace una acción diferenciada de enseñanza que resulta en el aprendizaje del alumno y supera por mucho la exposición tradicional de tópicos del contenido por parte del profesor, ya que esta práctica no garantiza la aprehensión automática de dicho contenido por parte del alumno. Por ejemplo, en la quiebra del paradigma del método expositivo como forma de explicar los contenidos, residen los presupuestos y las estrategias del proceso de enseñanza, donde el involucramiento total de ambos actores es importantísimo.

---

<sup>30</sup> Enseñaje - Unión de los conceptos de "enseñanza" y de "aprendizaje". Acuñado por Enrique Pichon-Rivière. El "enseñaje" debe darse como una unidad, pues una condición para que haya aprendizaje es que el que aquel que juega el rol de enseñante, aprenda enseñando, y aquel que aprende tenga la posibilidad de enseñar.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Mediante la enseñanza, además del “qué” y del “cómo”, al alumno se le permite desarrollar el pensamiento crítico sobre lo que aprenderá. De esta forma, se espera que este consiga reelaborar el contenido, a través de las diversas correlaciones posibles con repertorios de experiencias y conocimientos que ya posee, así como pensar en posibles relaciones con aquello que todavía no conoce.

La acción conjunta de profesor y alumno a través de la clara definición de los papeles, metas y responsabilidades es fundamental para que la enseñanza se concrete. Solamente así, con una propuesta que se lleve a cabo en doble mano, en la cual el profesor/conductor estimule y ayude al alumno, la auto-actividad de este podrá concretarse.

De acuerdo con Vasconcelos (1996), es vital la participación del profesor en el planeamiento de las estrategias y dirección de las actividades y acciones necesarias que permita a los alumnos desarrollar procesos de impulsión, desarrollo y construcción de la síntesis del conocimiento.

Desde esta perspectiva, las estrategias de enseñanza necesitan, sobre todo, ser entendidas como herramientas de apoyo para el trabajo docente y definidas en el contrato didáctico<sup>31</sup>, establecido al inicio de la relación lectiva, sea esta un periodo, fase o año.

Como el aprendizaje exige del alumno atención y se produce luego la comprensión y la aprehensión de lo que le fue enseñado, es esencial que se establezca la construcción de una fuerte relación profesor/alumno, capaz de sostener que el nuevo conocimiento amplíe o modifique su repertorio inicial con cada nueva actividad.

Siguen los testimonios de los alumnos:

*"La presencia real del profesor dentro del aula es fundamental para ayudar a nuestro desarrollo. Él nos guía, nos orienta en la búsqueda del conocimiento y jamás ofrece respuestas listas. Al contrario, él se preocupa con nuestro aprendizaje haciendo muchos desafíos, como juegos. Él oye nuestras opiniones y permite que la gente participe en la clase. Incluso llega a cambiar de opinión cuando percibe que lo que estamos diciendo tiene sentido. Así aprendemos con placer". (JG)*

*"Me encanta la manera que la profesora enseña y nos hace tener interés en aprender. Ella demuestra un verdadero interés por nosotros. Por eso digo: más importante que tener la preocupación por la enseñanza en sí, el profesor debe construir una relación de confianza con sus alumnos". (BS)*

---

<sup>31</sup> Contrato didáctico - contrato propuesto por el profesor a los alumnos en torno al compromiso que conjuntamente asumen en relación a la construcción del conocimiento, a partir de la curricula propuesta.



Los aportes demuestran los efectos positivos sobre la relación interpersonal establecida entre ellos con algunos de sus profesores y la admiración involucrada cuando el proceso educativo es de hecho significativo y vigoroso, cuando en realidad se asienta el conocimiento y se produce la enseñanza.

## **5.7 Reflexiones sobre el Capítulo**

La inclusión de las tecnologías digitales en el proceso educativo está relacionada con el establecimiento de una verdadera relación de confianza y respeto mutuo, pues los alumnos necesitan reconocer en los docentes y en los gestores escolares una referencia tanto en el discurso como en la práctica.

Éste sigue siendo el gran desafío, lo de transformar la escuela y las aulas convencionales en una intermediación de experiencias diversas a partir de las TAC. Por lo tanto, son necesarias acciones oriundas de la reflexión sobre la importancia de las tecnologías digitales en el actual contexto del mundo, pasando por la formación de los profesionales, recorriendo la organización de los espacios físicos que permitan la inserción de estudiantes en el proceso de inclusión digital.

La consciencia de que profesores y alumnos forman parte de un sistema vivo y abierto es fundamental. Se sostiene que un sistema es un conjunto de elementos que trabajan de manera interdependiente, con un propósito común. Este propósito es el equilibrio de las relaciones entre ambos con las prácticas pedagógicas, el proceso de enseñanza y la propia escuela. La condición básica para la supervivencia de un sistema vivo abierto es el equilibrio. Sin éste, se corre riesgos.

En el caso de que la escuela desee posicionarse como una institución exitosa en el escenario de transición actual, es necesario funcionar como un sistema vivo abierto, donde, especialmente, los profesores utilicen su discernimiento con el claro propósito de conquistar la interacción e integración de los contenidos, con las prácticas pedagógicas diferenciadas. Sensibles a información relevante para perfeccionar su trabajo y la escuela, necesitan reconocer que la realidad de la escuela también es interdependiente y, por eso, demanda la participación de cada uno y de todos al mismo tiempo, para resolver sus propias cuestiones.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Por todas las evidencias presentadas a lo largo de los capítulos, se cree que uno de los mayores peligros en este momento de transición es la búsqueda de independencia del alumno. No se puede permitir que éste se haga independiente en el aula, mucho menos por causa de las tecnologías. Es genuinamente, necesario saber diferenciar autonomía de independencia. Autonomía significa que se forma parte de un todo mayor y por eso es posible hablar en nombre de este todo e interactuar con éste libremente. Independencia es cuando el sujeto no se reconoce como parte del todo y habla por sí mismo, sus intereses y su parte, poniendo en riesgo todo el sistema.

De esta manera, al profesor le cabe ayudar al alumno a convivir y atravesar los percances causados por la turbulencia de la juventud. Como esta turbulencia no le permite, a veces, tener la serenidad emocional necesaria para gestionar sus relaciones, se hace necesario que sean tuteladas durante la fase de la heteronomía<sup>32</sup>. Cuando se es joven, se necesita tutela: del padre, de la madre, del profesor - alguien que lo apoye y lo aproxime de su consciencia de identidad es importante para su inserción en la sociedad. Con la consciencia vendrá el discernimiento que le dará soporte para distinguir mejor lo bueno de lo malo. La tutela se hará más necesaria cuando la consciencia de identidad se encuentre instalada, pues será sustituida por la autonomía.

La juventud es una fase bélica, en constante conflicto en la búsqueda de la independencia. Esta fase que tiene que pasar para que el sujeto pueda madurar a partir de su comprensión de que la vida es interdependiente, la visión de independencia se transforma en una ilusión peligrosa, arriesgada, dado que es su evolución lo que está en juego.

La globalización y la sociedad en red, imponen una nueva cultura para la escuela y sus actores. La idea de rivalidad del “nosotros versus ellos” no sirve y ni se aplica en un escenario complejo e interdependiente. La necesidad de agilidad e innovación exige inspiración y autonomía de pensamiento, que sucede mediante la interacción entre las personas.

---

<sup>32</sup> Heteronimia - concepto acuñado por Kant (filósofo prusiano, considerado como el principal de la era moderna) para denominar a sujeción del individuo e la voluntad de terceros o de una colectividad. A Heteronimia se opone, así, al concepto de autonomía



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

El conocimiento se multiplica por medio de las personas y de las relaciones que se establecen entre sí. La creación de valor se produce en la interacción. El mundo está cada vez más integrado. Por eso, apostar a la fragmentación es, como mínimo, poco inteligente. La consciencia sobre el valor de las personas y de las relaciones que se establecen es lo que definirá un futuro más humano y seguro. Pero para esto es preciso madurar con la certeza de que no será un proceso fácil.

No existe esencia antes de la existencia. Esta comprensión es fundamental para que se construyan nuevos modelos educativos. Es necesario aprender, equivocarse, construir y reconstruir y permitir la apertura, la diversidad y las múltiples voces en el trato educativo. Pero, ¿Cómo se hace? A veces parece un misterio, pero la experiencia indica que nuevos caminos son abiertos al sabor del caminar.

# Capítulo 6

## “Consideraciones Finales”



Foto de Thomas Mamstinsen en Unsplash

*“Es necesario tener la convicción de que los cambios son posibles, pues la educación no es para ser así. Está siendo”.*

(Freire, 1999).



## **CAPÍTULO VI**

### **Consideraciones Finales**

A partir de la investigación y del trabajo de campo llevado a cabo para esta tesis se arribó a una serie de consideraciones que buscaron responder las preguntas de investigación iniciales, nuestras guías.

Para responder a la primera pregunta - *¿cómo se incluyen las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza en las clases del primer año del nivel medio?* fue necesario analizar los desafíos impuestos por la sociedad contemporánea y la diversidad de conocimientos del mundo digital, lo que permitió encontrar evidencias de cómo las TDIC afectaron drásticamente el proceso educativo de jóvenes alumnos, sacudiendo las estructuras escolares de poder, las certidumbres, lo previsible y produciendo muchos cambios sociales hacia adentro del entorno escolar.

En el transcurso de los capítulos, la segunda pregunta de investigación - *¿en qué medida las tecnologías digitales constituyen una oportunidad o un problema para desarrollar situaciones significativas de enseñanza en el primer año del nivel medio?* favoreció la comprensión de cuan presente se encuentra el factor tecnológico y su condición determinante para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, revelando oportunidades para redescubrir la naturaleza impar, insustituible de la educación en el proceso de desarrollo humano y social de los sujetos y, especialmente, potenció la reflexión sobre el hecho de que los alumnos se transformaron en productores de conocimiento y, empoderados por las tecnologías digitales, comenzaron a demandar nuevas formas de organización, socialización y enseñanza de los saberes.

Por lo tanto, una de las propuestas fundamentales de esta tesis se centró en la idea de la revisión del modelo educativo actual, que basado en un extenso currículo, poco adherido a la realidad de los adolescentes, vertical y autoritario en la relación profesor-alumno, tiende a veces a considerar y a introducir las tecnologías como mero recurso didáctico, reforzando aún más las tensiones en el aula.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Al establecer las relaciones entre la educación y el uso de las TDIC, se identificó que, inclusive en contextos escolares prometedores y en condiciones favorables para la promoción de la plena integración de lo pedagógico con lo tecnológico, como la escuela bajo estudio, algunos docentes aún no se reconocen preparados, sostienen el tradicionalismo en las aulas, exclusivamente expositivas y, de esta manera, ayudaron a responder la tercera pregunta de investigación de esta tesis: *¿Qué importancia es atribuida al conocimiento de las tecnologías digitales en la formación y la inicio de las prácticas de enseñanza de los profesores del nivel medio?*

Entre otras cuestiones de igual relevancia, se verificó que la formación docente en tecnología es poco estructurada y, a veces, se enfoca solamente en la instrumentalización, lo que compromete sobremanera la implementación de proyectos pedagógicos con una visión realmente digital. Así, la poca valorización de la capacitación del docente para que pueda transformarse en un *transeúnte digital*, dejó patente la necesidad de potenciar el aprendizaje y uso de las TDIC, argumento este resultante de los relatos de alumnos entrevistados.

Se presentaron testimonios de los docentes que se resisten a la inclusión de la tecnología en sus prácticas pedagógicas y por eso, corren el riesgo de ser percibidos como obsoletos. Por otro lado, se observó que aquellos más sensibles a los beneficios de las TDIC al proceso de enseñanza y capacitados para su uso, tienden a agregar más valor a las clases al actuar de forma atractiva e innovadora, minimizando así los cuestionamientos y satisfaciendo las expectativas de sus alumnos.

De esta manera, se entendió que la relación escuela-tecnología es aún objeto de muchas creencias limitantes y resistencias y se propuso aquí reflexionar sobre cuánto necesita ser mejor interpretada, además de integrada al entorno educativo en todos los niveles.

Mediante los encuadres anteriores, se evidenció el papel fundamental del profesor como mediador en el proceso de andamiaje para los alumnos, o sea, la inestimable importancia de mantener un diálogo activo, materializado en orientaciones especiales para guiarlos a través de etapas graduales de aprendizaje, estimulando su capacidad de ir más allá de la información obtenida y de relacionar los contenidos aprendidos con otros datos y situaciones. De esta manera, contribuye para que descubran el universo que está dentro de cada uno y, principalmente, el interés por el análisis y reflexión, rescatando así la esencia de la docencia y del “ser profesor”.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

En el transcurso de la investigación, a través de los muchos cuestionamientos provenientes de los alumnos, fueron aclaradas las necesidades o razones para que el profesor active su foco de atención hacia los principios de la enseñanza de gran alcance y ocupe los espacios vacíos de modelos inspiradores en las mentes y corazones de sus alumnos, yendo más allá de la función técnica de la enseñanza y contribuyendo a su formación como ciudadanos actuantes y críticos en la sociedad donde viven. Sólo así, lograrán ayudarlos a superar desafíos, principalmente, los políticos, sociales y culturales.

Dice Juan Carlos Tedesco (2004, p.5):

[...] las estrategias pedagógicas basadas en el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos, la capacidad de conocerse a sí mismos y de articular narrativamente sus deseos, demandas y necesidades, contribuyen decisivamente a formar sujetos y no meros repetidores de informaciones o, peor aún, desertores del proceso de aprendizaje.

A partir de la perspectiva del autor se quedó alineada la posibilidad de que esté próximo el momento de reconocer el derecho de los alumnos a la subjetividad, donde éstos asumirán la capacidad de influir y actuar en las relaciones generales y, particularmente, en el proceso educativo aumentando su capacidad de construir con más vigor las propias identidades.

Considerando a los profesores como responsables por mediar en el proceso de aprendizaje a través de las tecnologías, se percibió cuánto necesitan aún aumentar su capital cultural, además de despegarse de las dificultades en atreverse, innovar y provocar la revisión de las prácticas educativas, apropiándose del uso de las tecnologías digitales a su favor para poder actuar efectivamente como socios, autores y actores de la transformación de la calidad social en la escuela.

Al analizar la importancia de la tecnología como soporte pedagógico en el proceso educativo se hizo transparente la idea de que a través de su aplicación el profesor, además de perder nada en el ejercicio de su función, puede permitir al alumno “navegar” en los más diversos lenguajes y permitirles compartir conocimientos diferenciados, la aproximación entre grupos y el proceso crítico y creativo.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje es fruto de la interacción del individuo con el mundo, la necesidad del profesor de replantear la creencia de ser la única fuente de conocimiento y enseñanza, fue muy enfatizada. Así, se buscó esclarecer, como presupone la

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

perspectiva vygotskyana, tomar como referencia el significado del papel activo de sus alumnos y sus interacciones mediante la *enseñaje*.

La comprensión de que, por sí sola, la tecnología no es capaz de modificar y perfeccionar la práctica docente tomó más vigor. No obstante, se hizo patente que si las TDIC son utilizadas de manera contextualizada, funcional e intencional, tienden a mejorar la rutina en el aula, en las prácticas cotidianas de los alumnos y a estrechar su relación con los profesores. Ambos comenzarán, de esta manera, a compartir la misma realidad.

Mediante los relatos de los alumnos y profesores, algunos ácidos, otros suaves, pero siempre contextualizados, se vio reforzada la necesidad de repensar el modelo educativo actual e integrar las tecnologías digitales a un proyecto político-pedagógico realmente nuevo y también permitió responder la cuarta y última pregunta de investigación: *¿Qué nuevas prácticas de enseñanza son posibles a partir de la inclusión de las tecnologías digitales?* La investigación reveló que existen muchas posibilidades creativas y valiosas. No obstante, en muchas escuelas, como la estudiada, aunque adopten algunas de estas prácticas, no es percibido como innovadora por parte de los alumnos.

De acuerdo con la visión sociointeracionista de Soletic et al. (2015, p.183), "la integración genuina de las tecnologías en la enseñanza será posible cuando seamos capaces de pensar la producción de conocimiento como un proceso colectivo y los profesores experimentemos la potencialidad de las redes para alcanzarlo".

Sin embargo, permitir múltiples puntos de vista para una cuestión implica un ejercicio constante de comprensión de los fenómenos educativos fundamentados en diferentes perspectivas, articuladas por diferentes áreas de conocimientos en la educación y más allá de ella. Así Franco (2004, p.10), sugiere que "diferentes formas de interpretación no cambian los hechos en sí, pero cambian las formas de experimentar los hechos y, por lo tanto, cambian los hechos para nosotros".

A la luz de estos puntos de vista, se reforzó la consciencia de que uno de los papeles centrales de la escuela en el actual contexto es el de promover espacios de diálogo y mediación con los adolescentes para que estos puedan interactuar con las tecnologías de manera planeada y productiva, enseñándoles estrategias que tengan sentido y transformen en conocimiento concreto y gran cantidad de información disponibles por los medios digitales.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

El curso de la investigación es como un camino lleno de sorpresas y descubrimientos en busca de respuestas y más y más conocimiento. Pero en ese camino, a veces, cuando se cree que ha terminado, surgen posibilidades de abrir nuevas puertas y seguir adelante.

Así, preguntas que no fueron pensadas, dudas que no fueron completamente aclaradas, provocan la sensación de que el fin nunca será alcanzado.

A partir del inicio del trabajo, la comprensión sobre la complejidad del tema elegido apuntaba que su estudio requeriría nuevas investigaciones. Todavía, se hace necesario, poner un punto final, aceptar que algunas de las puertas y ventanas que no pudieron ser abiertas en este estudio, serán objeto de otros.

Sin lugar a dudas, se reconoce que todavía hay mucho por investigar acerca de las posibilidades de las tecnologías digitales y sus impactos y ventajas en el ámbito educativo.

Por ejemplo: *¿Cómo integrar los deseos, expectativas y necesidades de conocimientos de los alumnos en un nuevo currículum que esté alineado con los cambios epocales que vivimos?*

Tópicos muy debatidos en esta tesis como el rol del docente, la necesidad de revisión de su formación y lo que se espera de él en estos nuevos contextos, también constituyen en preocupaciones que han dado lugar a nuevas preguntas: *¿Qué nuevo currículum debe ser pensado para la formación docente? y ¿Qué capacidades son necesarias para el docente en este escenario educativo?*

La velocidad vertiginosa con que las tecnologías digitales se modifican y cambian y las innovaciones tecnológicas como la inteligencia artificial y la robótica, han hecho surgir las siguientes cuestiones: *¿Como repensar las propuestas educativas?, ¿Qué oportunidades y riesgos se encontrará? y ¿Cómo impactará en la enseñanza y en el aprendizaje la omnipresencia tecnológica?*

Finalmente, otros dos interrogantes directamente relacionados con la propia esencia de esta tesis se imponen: *¿De qué forma vencer las barreras generacionales que transformen a los profesores en verdaderos transeúntes digitales? y ¿Cómo construir con las escuelas y educadores una visión proactiva para la inclusión de las tecnologías digitales en metodologías y herramientas de enseñanza?*

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

Así se espera que las reflexiones y los interrogantes planteados se transformen en una invitación para la articulación de nuevos estudios, donde lo tecnológico no sólo acompañe, sino que potencie lo pedagógico que, a su vez, pueda enriquecerse, diversificarse y actualizarse a partir de las innumerables posibilidades que proporcionan las tecnologías digitales. Que así sea...



## BIBLIOGRAFÍA

- ABREU, C. R. (2006). *Encontros e disputas*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP.
- AGAMBEN, G. (2005). *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Tradução Henrique Burigo. 1ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- ALBERTI, V. (2004). *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas.
- ALMEIDA, M. E. B. (2004). *O educador no ambiente virtual: concepções, práticas e desafios*. Fórum de Educadores. São Paulo: SENAC.
- ALMEIDA, M. E. B. (2009). *Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados*. Brasília, c. 22, n. 79, pg. 75-89.
- ALVES, M. H. M. (2005). *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. São Paulo: Edusc.
- AMADO, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ANASTASIOU, L. G. C. (1998). *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. IBPEX, Curitiba.
- ANTONIO, J. C. (2010). *O uso pedagógico do telefone móvel (celular)*. Professor Digital. Consultado em novembro de 2017. <https://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movel-celular/>
- BACHER, S. (2009). *“Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital”*. Buenos Aires: Pai dós.
- BARANAUSKAS, M. C. C. & VALENTE, J. A. (2013). *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*. Campinas: Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas - NIED/UNICAMP.
- BAUER, M. W. & GASKELL, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- BAUMAN, Z. (2000). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- BENJAMIN, W. (1987). *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, pg. 197-221.
- \_\_\_\_\_. *Experiência e pobreza*. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

- BERGMANN, J. & SAMS, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. USA: ISTE.
- BRUNER, J. S. (1978). *O processo da Educação*. São Paulo: Nacional.
- BUCKINGHAM, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Rio de Janeiro: Editora Loyola.
- BURBULES, N. & CALLISTER, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.
- BONILLA, M. H. S. (2009). *Escola aprendente: comunidade em fluxo*. In: *Cibercultura e formação de professores*. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- BZUNECK, J. A. (2009). *A motivação do aluno: aspectos introdutórios*. Em E. Boruchovith, & J. A. Bzuneck (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis, RJ: Vozes.
- CANCLINI, N. G. (2007). *Diálogos en Educación*. Consultado en mayo de 2018. [http://www.educared.org.ar/biblioteca/dialogos/entrevistas/entrevista\\_nestor\\_garcia\\_canclini.asp](http://www.educared.org.ar/biblioteca/dialogos/entrevistas/entrevista_nestor_garcia_canclini.asp) 2007
- CASABLANCAS, S. (2001). *Entrar a un aula con tecnologías*. En *Revista Laberintos* Nº 21 Pg. 18-19. Buenos Aires. Argentina.
- CASABLANCAS, S. (2014). *Enseñar con tecnologías. Tansitar de las TIC hasta alcanzar las TAC*. Buenos Aires: Editorial Estación Mandioca.
- CASSANY, D. (2012). *Leer y escribir en la red*. São Paulo: Anagrama.
- CASTELLS, M. A. (2000). *Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 4ª Ed. São Paulo: Paz & Terra.
- CAVALCANTE, M. B. (2013). *A Educação Frente às Novas Tecnologias: Perspectivas e Desafios*. Consultado en mayo de 2018. <http://www.profala.com/arteducesp149.htm>
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber - Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora ArtMed.
- CHARLOT, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ArtMed.
- CINTRA, J. C. (2012). *Reinventando a aula expositiva*. 1ªEd. São Paulo: Editora Jorge Cintra
- COSTA, M. E. & MATOS, P. (2007). *Abordagem Sistêmica do Conflito*. Lisboa: Temas Universitários, Universidade Aberta.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

- CYSNEIROS, P. (1997). *A Assimilação da Informática pela Escola*. João Pessoa, Centro de Educação da UFPB.
- DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. (2007). *Psicologia das relações interpessoais*. Petrópolis: Vozes.
- DELORS, J. (2010). *Educação um Tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Consultado em mayo de 2016 [http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590\\_por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590_por.pdf)
- DEWEY, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional.
- DUSSEL, I. (2011). *Aprender y Enseñar en la cultura digital*. Documento Básico - Editorial Santillana.
- DUSSEL, I., & QUEVEDO, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. 1ª Ed. - Buenos Aires: Santillana.
- FAGUNDES, L.; SATO, L. S. & MAZADA, D. L. (1999). *Aprendizes do futuro: as inovações começaram*. Cadernos Informática para a Mudança em Educação. MEC/SEED/ProInfo.
- FERREIRA, C. A. A. (2007). *Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora
- FERREIRA, M. (2013). *Territórios Digitais: uma experiência de inclusão digital no Brasil*. NEAD/SDT/MDA, IICA. Brasília: IICA.
- FONSECA, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona: IND Publicaciones
- FRANCO, C. P. (2013). *Understanding Digital Natives' Learning Experiences*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 13(3), 643-658.
- FRANCO, M. A. S. (2011). *Philippe Meirieu: fragmentos de uma Conversa*. Consultado em; <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/192/pdf>
- FRANCO, S. R. K. (2004). Prefácio. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Informática na Educação: estudos interdisciplinares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- FREIRE, P. (1984). *A Máquina está a serviço de quem?* Revista Bits, São Paulo, vol. 1, nº 7
- FREITAS, L. B. L. (1998). *A produção da ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*. São Paulo: Cortez.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal.
- GADOTTI, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo em perspectivas [online]. vol.14, n.2, pp.03-11. ISSN 1806-9452. Consultado em junio de 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

- GADOTTI, M. (2001). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- GARCÍA LOPEZ, C. L. (2016). *Enseñar con TIC 2016*. Nuevas y renovadas metodologías para la enseñanza Superior. Coleção Temática Manuais Pedagógicos de Educação Superior.
- GARDNER, H. & DAVIS, K. (2014). *La Generación APP*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- GATTI, B. A. (1993). *Os agentes escolares e o computador no ensino*. Revista de Educação e Informática. Ano 4, Edição especial dez. 1993. FDE - São Paulo.
- GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- GIRAFFA, L. M. M. (2013). *Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos*. Tecnologias, sociedade e conhecimento vol. 1, n. 1, nov/2013: Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas - NIED/UNICAMP.
- GRECO, M. B. (2015). *La reinención de la autoridad: pensar hoy las relaciones intergeneracionales en la escuela y la familia - Reflexionando las Disciplinas*. Disponible en: [file:///C:/Users/Celisa/Downloads/689-1857-1-SM%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/Celisa/Downloads/689-1857-1-SM%20(7).pdf) Accesado en Abril de 2018.
- GVIRTZ, S. & PALAMIDESSI, M. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- HAYDT, R. C. (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- IANNI, O. (2000). *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- JACKSON, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. 2ª Ed. Madrid: Ediciones Morata.
- JAIME, M. P., KOLLER, M. R. T., & GRAEML, F. R. (2015). *La aplicación de flipped classroom en el curso de dirección estratégica*. In: Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para Transformar, 12., 2015. Actas. Madrid: UNIVERSIDAD EUROPEA. pg. 119-133.
- JOHNSON, L., ADAMS, S. & CUMMINS, M. (2012). *The NMC Horizon Report: Higher Education Edition*. The New Media Consortium. Austin, Texas. Consultado en octubre de 2017. <https://eric.ed.gov/?id=ED532397>
- KENSKY, V. M. (2001). *O papel do professor na sociedade digital*. In: CASTRO, Amélia D. & CARVALHO, A. P. de (2001). *Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, pg. 95-106.
- KENSKI, V. M. (2003). *Aprendizagem mediada pela tecnologia*. Revista Diálogo Educacional, 4(10), 47-56. Consultado en junio de 2017



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=786&dd99=view&dd98=pb>

KERLINGER, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: E.P.U.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J., & TREGLIA, M. (2000). *Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment*. *Journal of Economic Education*. Bloomington, IN, v. 31, n. 1, pg. 30-43.

LALUEZA, J. L., CRESPO, I. & CAMPOS, S. (2010). *As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização*. Em C. Coll, & C. Monereo (Orgs.), *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (N. Freitas, Trad., pg. 47-65). Porto Alegre: ArtMed.

LARROSA, J. (2006). *Sobre la experiencia*. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, ISSN 1138-3194, N° 19, 2006, págs. 87-112.

<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553> Consultado en Julio de 2017

LEITE, L. S. (2004). *Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. Colaboração de Cláudia Lopes Pocho, Márcia de Medeiros Aguiar, Marisa Narcizo Sampaio. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

LEMOS, A. (2002). *Cibercultura, tecnologia e vida social contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002,

LÉVY, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na Era da informática*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34

LITWIN, E. (2003). *Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación* Consultado en mayo de 2018. [www.educ.ar/recursos/120640/edith-litwin-los-desafios-y-los-sinsentidos-de-las-nuevas-tecnologias-en-la-educacion](http://www.educ.ar/recursos/120640/edith-litwin-los-desafios-y-los-sinsentidos-de-las-nuevas-tecnologias-en-la-educacion)

LITWIN, E. (2001). *Tecnologia Educacional - Política, Histórias e Propostas*. Porto Alegre: ArtMed.

LITWIN, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu. LION, C.

LION, C. (2006). *Imaginar con tecnologías Relaciones entre tecnología y conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Stella. Ediciones La Crujía.

LUDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MACEDO, L. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: ArtMed.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

- MACEO, M. (2016). *Humana. Aprendizagem Interativa*. Uma incrível cidade sem escolas. Consultado en setiembre de 2017. <http://humana.social/uma-incrivel-cidade-sem-escolas/>
- MACHADO, G. (2010). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. / organização, Glaucio José Couri Machado. Aracaju: Virtus.
- MAGGIO, M. (2001). *O tutor na educação à distância*. In: LITWIN, Edith. (Org). Educação à distância: temas para o debate de uma agenda educativa. Porto Alegre: ArtMed.
- MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza*. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- MAGALHÃES, D. N. (2000). *O Anel Mágico: O Repasse entre as gerações*. Rio de Janeiro: Razão Cultural.
- MANCHOPE, E. C. P. (2010). *Reflexões sobre a formação de professores na atualidade*. In: SZYMANSKI, M. L. S. (Org.) *Aprendizagem e ação docente*. Cascavel: EDUNIOESTE.
- MANNHEIM, K. (1928). *A questão das gerações*. In M. M. Foracchi (Org.), *Sociologia*. São Paulo: Ática.
- MAROY, (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelas: De Bock
- MEIRIEU, P. (1995). *A pedagogia entre o Dizer e o Fazer*. Porto Alegre: ArtMed.
- MONTEIRO, E. B.& REZENDE, F. (1993). *Informática e Educação: panorâmica da área segundo artigos dos periódicos nacionais de educação*. *Tecnologia Educacional*, v.22, n.110, 111, pg.42-49.
- MORAES, M. C. (2013). *Novos desafios éticos em um mundo complexo, plural e digital*. *Tecnologias, sociedade e conhecimento* vol. 1, n. 1, nov/2013: Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas - NIED/UNICAMP.
- MORAN, J. M. (1995). *Novas Tecnologias e o Reencantamento do mundo*. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, vol. 23 nº 2126.
- MORDUCHOWICZ, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI*. Los consumos culturales en un mundo de pantallas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MOROZ, M. & GIANFALDONI, M. H. T. A. (2006). *O Processo de Pesquisa e Iniciação*. Brasília: Editora Lider.
- PACHECO, J. (2015). *As aulas no século XXI são um escândalo*. Aulas onde ninguém aprende. Consultado en agosto de 2016. <http://www.comregras.com/ponte-nao-um-mito/>
- PASSERINO, L. (2016). *Papel da Tecnologia na escolha da escola*. Consultado en enero de 2018. <http://www.correiobraziliense.com.br/escolhaaescola/papel-da-tecnologia-escolha-a-escola/>



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

- PALFREY, J. & GASSER, U. (2010). *Nascidos na Era Digital. Entendendo a primeira geração de nativos digitais* (M. F. Lopes, Trans.). Porto Alegre: ArtMed.
- PEREIRA, G. A. (2011). *Limites e afetividade*. Canoas: Ed. Ulbra.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. (1992). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, pg. 17-33.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. *O pensamento prático do professor a formação do professor como profissional reflexivo*. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992. pg. 93-114.
- PERRENOUD, P. (1997). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. 2 ed. Trad. por: Helena Faria, Helena Tapado, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações dom Quixote.
- PINEAU, P. (2008). *La educación como derecho*. Movimiento Fe y Alegría.
- PIOVANI, J. I. (2007). *La entrevista en profundidad*. En MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. I. *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- PRENSKY, M. (2001). *Digital Natives Digital Immigrants*. *On the Horizon*, 9(5) Consultado en noviembre de 2017.  
<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- PRENSKY, M. (2011). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. California: Corwin Press.
- PRETTO, N. (1999). *Uma escola sem/com futuro - Educação e Multimídia*. Campinas: Papirus.
- RAMAL, A. C. (2000). *Ler e escrever na cultura digital*. Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, no.14.
- RIOS, T. A. (2011). *A dimensão ética da aula ou que nós fazemos com eles*. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. 2ª Ed. Campinas: São Paulo.
- SANTELLA, L. (2014). *E agora, professor?* Consultado en septiembre de 2017.  
[http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4025/n/e\\_agora,\\_professor](http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/4025/n/e_agora,_professor) Accesado en
- SCHÖN, D. A. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. *Os professores e a sua formação*, v. 2, pg. 77-91.
- SCHÖN, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

SEMLER, R., DIMENSTEIN, G. & COSTA, A. C. G. (2004). *Escola sem sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus.

SIBILIA, P. (2016). *O show do Eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.

SOLETIC, A.; SARSALE, C.; TERBECK, E.; CASPANI, M; CROCI, P.;

IVANISSEVICH, R., & BUSCH, S. (2015). *Ciencias Sociales y Tic: Orientaciones para la enseñanza*. Programa Nacional Conectar Igualdad - ANSES - Guía Didáctica. Consultado en mayo de 2018. <https://www.fundacionluminis.org.ar/editorial/programa-nacional-conectar-igualdad-anses/>

STEPHENSON, K. (2012). *What Knowledge Tears Apart, Networks Make Whole* - Consultado en febrero de 2017. <http://www.workecology.com/articles/icf.pdf>

STRAUSS, A. L., & CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2 Ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

STRAUSS, A. L., & CORBIN, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. 2ª Ed. Porto Alegre: ArtMed.

TEIXEIRA, G. G. S. (2014). *As TDIC na formação inicial de professores de física: a voz dos egressos e licenciados do curso*. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

TEDESCO, J. C. (2004) Introdução. In: TEDESCO, J.C. (Org.). *Educación e novas tecnologias: esperança ou incertezas*. São Paulo: Cortez; Buenos Ayres: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; Brasília: UNESCO.

TENTI FANFANI, E. (2004). *Viejas e Nuevas Formas de Autoridad Docente*. Revistas Todavía, N° 7, Fundação Osde. Consultado en abril de 2018 <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>

TERIGI, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires.

TRIVIÑOS, A. N. S. (2008). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas.



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

UNESCO (2008). *Padrões de competência em TIC para professores*

Consultado en noviembre de 2017.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>

UNESCO (2013). *Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel.*

Consultado en febrero de 2017.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>

VIÑAO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios.* Madrid: Ediciones Morata.

VALENTE, J. A. (1998). *Diferentes usos do computador na Educação.* Em Aberto, Brasília, 12, n.57, pg.3-16.

VALENTE, J. A. (2014). *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.* Educar em Revista, Curitiba, n. 4, pg. 79-97.

VASCONCELLOS, C. (1996). *Construção do Conhecimento em sala de aula,* São Paulo: Série Cadernos Pedagógicos do Libertad, N°2.

VARAD, A. (2017). *Narrativas Docentes. Trajetórias de Trabalhos Pedagógicos.* 1ª Ed. São Paulo: Mercado de Letras.

VERAS, M. (2011). *Inovação e métodos de ensino para nativos digitais.* São Paulo: Atlas.

VILELA, L. R. (2007). *A formação de educadores na era digital.* Consultado en julio de 2017. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/641>

VYGOTSKY, L. S. (1998). *A formação social da mente.* 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

VENN, W. & VRAKKING, B. (2009). *Homo Zappiens - Educando na Era Digital.* Porto Alegre: ArtMed.

WINOCUR, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre.* México, Siglo XX: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

WINOCUR, R. (2014). *Conflitos e diferenças geracionais no uso das tecnologias digitais.* Rio de Janeiro: Desidades vol.2.

YIN, R. K. (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.* 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman;

ZABALZA, M. (2001). *La Autoestima de Los Educadores.* Anais Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos. Santiago de Compostel.

ZENORINIE, (2011). *Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes.* Paidéia, v. 21, n. 49, pg. 157-164.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Cuestionario de Preguntas para Entrevista Semiestructurada - profesores

Maestreado: Celisa Gonçalves

Tesis: Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula

#### 1. Datos Personales

- a. Nombre:
- b. Edad:
- c. Área de formación:
- d. Institución de enseñanza donde se graduó:
- e. ¿Realizó otros cursos de formación? ¿Maestría? ¿Doctorado? Se es afirmativo, ¿Cuáles fueron? ¿En qué instituciones?
- f. ¿Cuánto tiempo hace que dicta clases en el Nivel Medio? ¿En qué disciplina? ¿A cuántos grupos dicta clases en la escuela?
- g. ¿Existe algún proyecto para la formación continua de los profesores en la escuela? ¿Quiénes son los responsables por tal formación? ¿Cómo son seleccionados los temas para la formación continua de los profesores?

#### 2. Relación con la Práctica Pedagógica

- a. En la escuela, además del dictado de clases, ¿participa de otra(s) actividad(es)? En caso afirmativo, ¿cuál (es) es/son?
- b. ¿Cómo planifica sus clases? ¿Qué métodos y recursos normalmente utiliza? ¿Contempla el uso de recursos tecnológicos? ¿Para qué fin?
- c. ¿Está permitido a los alumnos usar algún dispositivo digital durante sus clases? ¿Para qué? En caso negativo, ¿por qué no? ¿Cuál es su opinión al respecto?



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

- d. Cuénteme una situación donde usó un dispositivo digital como recurso de enseñanza y no tuvo éxito. ¿Cómo lidió con la situación? ¿Cuáles fueron las consecuencias para usted cuanto a la continuidad del uso de tecnologías en el aula?
- e. ¿Propondría alguna alteración al proceso de enseñanza utilizado por usted? ¿Cuál?
- f. ¿Incluiría o aumentaría el uso de las tecnologías digitales en prácticas de enseñanza en las clases del 1º año del Nivel Medio? ¿Para qué fin?
- g. ¿Existen beneficios para el proceso de enseñanza, proporcionados mediante el uso de tecnologías digitales? ¿Cuáles?

### **3. Relación con alumnos:**

- a. ¿Cuántos alumnos posee en las clases del Nivel Medio en el que dicta clases en esta escuela?
- b. ¿Cómo describiría la relación con sus alumnos en el Nivel Medio? ¿Existe un diálogo abierto? ¿Existen tensiones? ¿De qué tipo?
- c. Cuando un alumno no comprende un concepto enseñado o tiene dudas, ¿Qué hace para ayudarlo? ¿Qué estrategias utiliza? ¿Usa algún recurso tecnológico?
- d. ¿Qué diferencias percibe entre a su relación con las tecnologías digitales y la relación de sus alumnos? ¿Como estas diferencias influyen sobre las prácticas de enseñanza y sobre su relacionamiento con ellos?
- e. Cuénteme una situación de tensión experimentada entre usted y sus alumnos a partir del uso de un dispositivo tecnológico. ¿Cómo resolvió la situación? ¿Cuáles fueron los resultados para ustedes?
- f. ¿Existe algún canal virtual de comunicación entre usted y sus alumnos?

## **Anexo2**

### **Cuestionario de Preguntas para Entrevista Semiestructurada - alumnos**

Maestreado: Celisa Gonçalves

Tesis: Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.

#### **1. Datos Personales**

- a. Nombre:
- b. Edad:
- c. ¿Hace cuánto tiempo estudia en esta institución?
- d. Además del Nivel Medio, ¿Realiza algún otro curso de formación? ¿Cuál?

#### **2. Experiencia escolar:**

- a. Además de participar de las clases, ¿participa de algún proyecto o actividad extra-curricular? En caso afirmativo, ¿Cuáles son?
- b. ¿Qué materiales/recursos normalmente usa para estudiar? ¿Utiliza algún recurso tecnológico? ¿Cuál?
- c. ¿Está permitido en la escuela que los alumnos usen algún dispositivo digital durante las clases? ¿Para qué fin? En caso negativo, ¿por qué no? ¿Cuál es su opinión al respecto?
- d. ¿Usted y sus compañeros poseen algún grupo virtual de comunicación para el intercambio de asuntos académicos? ¿Usan algún aplicativo? ¿Cuál?

#### **3. Relación con los profesores:**

- d. ¿Cuántos profesores posee y cuáles son las disciplinas que dictan estos?
- e. Describa su relación con ellos. ¿Cómo es el diálogo entre ustedes? ¿Existen tensiones? ¿De qué tipo?
- f. ¿Cómo se trata los profesores las dudas que se presentan a lo largo del proceso de aprendizaje? ¿Existe alguna forma virtual de comunicación con ellos para este fin?



*Trayectorias generacionales: historias y tensiones relacionales de profesores y alumnos de Educación Media, influenciadas por las tecnologías digitales, en el marco del aula.*

g. ¿Qué diferencias existen entre la forma en cómo usted usa las tecnologías digitales y como lo hacen sus profesores? Estas diferencias ¿influyen en el proceso y en las prácticas de enseñanza? ¿Cómo?

#### **4. Proceso de Enseñanza**

- a. ¿Cuáles son las metodologías utilizadas por sus profesores para facilitar las prácticas de enseñanza (debates, ejercicios en grupo, trabajos individuales, juegos, otras)? ¿Cuál es su opinión sobre estas?
- b. ¿Cuáles son los recursos didácticos utilizados por sus profesores para la presentación de los contenidos en sala de clases (pizarrón, libros textos, apostillas, presentación ppt, vídeos, otros)?
- c. ¿Haría alguna alteración en el proceso de enseñanza practicado por sus profesores? En caso afirmativo, ¿qué propondría?
- d. ¿Incluiría o aumentaría el uso de tecnologías digitales en prácticas de enseñanza en las clases del 1º año del Nivel Medio? ¿En qué disciplinas?
- e. ¿Qué beneficios al proceso de enseñanza son proporcionados mediante el uso de tecnologías digitales?