LA AVENTURA DE INNOVAR CON TIC

Aportes conceptuales, experiencias y propuestas

Editoras
María Victoria Martin
Pamela Vestfrid

PROFESORADO en Comunicación Social
FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL / UNLP

Ediciones EPC
de Periodismo y Comunicación

La aventura de innovar con TIC: aportes conceptuales, experiencias y propuestas

La aventura de innovar con TIC: aportes conceptuales, experiencias y propuestas

Editoras
María Victoria Martin y Pamela Vestfrid

La aventura de innovar con TIC : aportes conceptuales, experiencias y propuestas / María Victoria Martín ... [et.al.] ; edición literaria a cargo de María Victoria Martín y Pamela Vestfrid ; con prólogo de Sebastián Novominsky. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2015.
E-Book.

ISBN 978-950-34-1207-7

1. Educación. 2. Comunicación . I. Martín, María Victoria II. Martín, María Victoria , ed. lit. III. Vestfrid , Pamela, ed. lit. IV. Novominsky, Sebastián , prolog.

CDD 302.23

Diseño de tapa e interior: Jorgelina Arrien

Ediciones EPC
de Periodismo y Comunicación

Derechos Reservados
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Primera edición, mayo 2015
ISBN 978-950-34-1207-7
Hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Se permite el uso con fines académicos y pedagógicos citando la fuente y a los autores.
Su infracción está penada por las Leyes 11.723 y 25.446.

Índice

Prólogo 7

Parte I - Aportes conceptuales para innovar con TIC 14

Aprender a enseñar con TIC: notas sobre una experiencia en el Profesorado de Comunicación Social
María Victoria Martin y Pamela Vestfrid 17

Movimiento educativo abierto y trabajo colaborativo: desafíos y oportunidades
María Victoria Martin 41

Avatares en la Enseñanza: entre las tecnologías y las subjetividades
Miriam Kap 67

Taxonomía para crear propuestas pedagógicas en la era digital
María Esperanza Ramírez 101

La web ¿un sitio seguro?
María Virginia Camacho 126

Parte II - Experiencias y propuestas con TIC 152

Experiencias de nivel Secundario. Orientación en Comunicación
Eugenia Camejo 153

Experiencias de nivel Secundario. Orientación en Ciencias Sociales
Eugenia Camejo 169

Biografías mediáticas y trabajo colaborativo: una experiencia educativa en el nivel Superior
Pamela Vestfrid 189

Comunidad educativa, integración y capacitación
María Esperanza Ramírez 210

Asistentes online y su implicancia en procesos de aprendizaje
Eugenia Camejo 232

Sobre los autores 253

Prólogo

El presente libro es fruto de una experiencia surgida en el marco del Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. El Taller de Estrategias de Trabajo Colaborativo para el Aula con Redes Sociales Virtuales y Otros Asistentes Online, llevado adelante por María Victoria Martin y Pamela Vestfrid, da como resultado la posibilidad de avanzar en la realización de una primera publicación de la carrera, que abre a una serie de textos que intentarán transitar, esa necesaria vinculación entre la reflexión conceptual fruto de una formación o tradición académica y una propuesta concreta de trabajo en diferentes tipos de ámbitos educativos.

El equipo docente junto con los alumnos del curso, una vez finalizado el proceso encontraron que el resul-

tado eran una serie de materiales que no solo daban respuesta a las problemáticas planteadas a lo largo de cuatro meses, sino que articulados entre sí con una profunda reflexión conceptual, cargaban con la posibilidad de realizar un aporte substancial al escenario aun desafiante de vinculación de las TIC con los procesos educativos. Y por ello, no es mera casualidad que esta sea la primera publicación de la serie que aquí se presenta, entendiendo la relevancia estratégica que poseen hoy las tecnologías vinculadas a los procesos de formación de sujetos.

En este trabajo se reconocen varios elementos fundamentales para aquellos que transitan por escuelas, para quienes se encuentran analizando e investigando estos fenómenos y para los que de alguna manera se preguntan por cómo nos encontramos hoy en un mundo mediatizado, en un panorama tecnológico ampliamente modificado.

Así, este libro se anima a transitar por caminos reflexivos, por escenas propositivas pero también, por el lugar del aporte fundamental a la práctica educativa, en diferentes niveles y modalidades. Se anima a repensar las TIC, los medios y sus formas de relación, las redes sociales y los nuevos entornos de aprendizaje, pero apostando a innovar, a dejar un aporte sobre todo en la escuela, institución que hoy se debate entre su propia

crisis y la emergencia de otras problemáticas sociales que la encuentran como su principal caja de resonancia.

Pero porqué pensar que es una Aventura Innovar con TIC, cuando estamos cerca de las cuatro millones y medio de netbooks entregadas en las escuelas. Hay dos elementos que creemos es necesario destacar para contextualizar el valor político-pedagógico que posee este libro.

El primero tiene que ver con el desafío que aún existe en el terreno del hacer en los procesos de aprendizaje con eso que ya está allí. La TV, las netbooks, la TDA (Televisión Digital Abierta), los celulares inteligentes, las cámaras de fotos y otros artefactos que posibilitan nuevos procesos, que articulan el mundo cultural de los sujetos con los recorridos formativos, pudiendo facilitar nuevas prácticas que democraticen la palabra y que acompañen el necesario proceso de redefinición que hoy las instituciones escolares se encuentran atravesando.

En segunda instancia y ya pensando que estos elementos están en uso, también es necesario detenernos a repasar las relaciones de poder. El fenómeno del poder no debe partir del centro y descender, sino más bien analizarse de manera ascendente, a partir de los mecanismos infinitesimales, que poseen su propia historia, técnica y táctica, y observar cómo estos pro-

cedimientos han sido colonizados, utilizados, transformados, doblegados por formas de dominación global y mecanismos más generales.

Así, estos nuevos medios y las tecnologías de la información y la comunicación, cuestionan uno de los pilares básicos en la relación docente alumno, donde hay uno que sabe y otro que debe aprender, estructurando desde allí el dispositivo pedagógico.

¿Pero, qué sucede cuando ésta distancia se tensiona, cuando la dupla saber / poder cambia su forma o deja de ser unidireccional?

El problema no está solo en la alteración del abordaje de los contenidos curriculares, sino que lo que entra en crisis (o en realidad podemos decir mejor, que se suma a otras crisis), es el lugar mismo del docente, el respaldo sobre el cual la relación educativa sucede, que históricamente en un modelo de educación bancario, se basó en el depósito de contenidos que unos tenían en otros carentes de ellos.

Paralelamente los cambios culturales y formas en que el conocimiento debe ser construido en el aula, invitan a transitar siguiendo lo que propone E. Morin, del tradicional conócete a ti mismo, a un nuevo proceso de conócete a ti mismo conociendo.

"La educación debe considerar que la experiencia del siglo XX, tanto en ciencias como en arte, muestra

un nuevo rostro de la incertidumbre y de la confusión. No se trata solamente del clásico tópico de la ignorancia humana en general, sino de la ignorancia agazapada, disimulada, casi nuclear en el corazón de nuestro conocimiento reputado como el más cierto, es decir como conocimiento científico.(...)

Del conócete a ti mismo socrático, pasamos al conócete a ti mismo conociendo. En ese sentido, 'método' es reaprender a aprender en un caminar sin meta definida de antemano."[1] (Morin 2012)

Lo central entonces del proceso educativo esta puesto en las formas y no en los contenidos específicos como finalidad última, ya que estos se encuentran disponibles de múltiples maneras y su acceso es cada vez más cercano.

Docentes y alumnos pueden ocupar una posición diferente de la que tradicionalmente tuvieron, dando lugar a nuevas y más ricas relaciones donde el aprendizaje se ve reconfigurado. En muchos casos el docente debe aprender de sus estudiantes, ya que el conocimiento de manejo cotidiano de las TIC, está claramente

1 Morin, Edgar; Emilio Roger Ciurana; Raúl D. Motta. Educar en la era planetaria . Gedisa, 2003

en quien va a aprender y no en quienes entran al aula a enseñar. Esto da un nuevo marco y requiere otros procesos pedagógicos, ya que al menos mientras los docentes sean extranjeros en el mundo de las tecnologías y los estudiantes nativos, habrá una brecha necesaria que saldar, espacio sobre el cual sin dudas este libro realiza un aporte fundamental para acortar.

Mg. Sebastian Novomisky
Director del Profesorado en Comunicación Social
FPyCS - UNLP

Parte I
Aportes conceptuales para innovar con TIC

En esta primera parte, se abordan algunas problemáticas que resultan prioritarias para pensar y posicionarse respeto de la innovación con TIC.

En el capítulo inicial, se presenta el Seminario "Taller Estrategias de trabajo colaborativo para el aula con redes sociales virtuales y otros asistentes online", del cual este libro es resultado. Se da cuenta de su encuadre curricular dentro del Profesorado en Comunicación Social, su fundamentación, sus objetivos, el recorrido propuesto y se sintetizan los referentes conceptuales que le dieron origen: El marco político educativo y el marco del derecho de la comunicación; datos sobre conectividad en nuestro país; las TIC como tecnologías del empoderamiento y la participación (en analogía con la educación liberadora propuesta por Paulo Freire); el trabajo colaborativo y el modelo de "cono-

cimiento tecnológico pedagógico disciplinar" (TPACK, según la denominación de Koheler y Mishra) .

Luego, "Movimiento educativo abierto y trabajo colaborativo: oportunidades y desafíos" revisa las posibilidades y los retos que tiene el aprendizaje social en el marco de la denominada Sociedad del Conocimiento. Para eso, se explica qué es el Movimiento Educativo Abierto y el enfoque del aprendizaje social en su dimensión comunicativa; se caracterizan los Recursos Educativos Abiertos (REA), se revisa la Agenda Regional de Prácticas Educativas Abiertas (PEA) y se reseñan, a modo de caso, tres repositorios institucionales: CLARISE, RELPE y SEDICI.

El capítulo "Avatares en la enseñanza: entre las tecnologías y las subjetividades" aporta algunas explicaciones acerca de la inclusión de TIC partiendo de la vivencias, experiencias, miedos y anhelos de los docentes, poniendo de manifiesto una serie de tensiones que configuran la posibilidad (o no) de innovar: entre su formación y las configuraciones del aula, entre lo que es y está siendo con cada elección, entre lo que se espera que haga y lo que puede o quiere hacer y, en cada contexto singular, con cada nuevo grupo de estudiantes.

"Taxonomía para crear propuestas pedagógicas en la era digital" introduce una actualización de una herramienta clave para comprender los procesos cognitivos: la taxonomía de Bloom. Se enumeran, en relación con la clasificación según sean habilidades de pensamiento de orden inferior o superior, distintas posibilidades de abordaje pedagógico con la implementación de TIC. Asimismo, introduce TPACK, un modelo para incorporar las TIC desde un enfoque que contemple sus múltiples relaciones con la dimensión disciplinar y también pedagógica de manera articulada.

Finalmente, "La web ¿un sitio seguro?" se pregunta cómo trabajar con los alumnos cuestiones referidas a la seguridad de los datos que se comparten en internet y a la importancia del respeto a la privacidad- propia y ajena-, tanto desde las computadoras como de dispositivos móviles.

Luego, presenta qué son las licencias Creative Commons, que nos indican que está permitido utilizar distintos recursos respetando los derechos de propiedad intelectual de los mismos. El capítulo cierra con una lista de sitios que ofrecen distintos materiales (consejos, legislación, videos, etc.) para seguir conociendo el tema y para utilizar con los alumnos.

Aprender a enseñar con TIC: notas sobre una experiencia en el Profesorado de Comunicación Social

María Victoria Martin y *Pamela Vestfrid*

Introducción

Sabemos que las tecnologías del siglo XXI están siendo apropiadas rápidamente por los grupos de jóvenes, interpelándolos con códigos y lenguajes diferentes, cuestionando el orden e instalando nuevas subjetividades y socialidades. A su vez, están formando desde sus lógicas de producción y puesta en común, sus gramáticas y formas expresivo-discursivas. La presencia central de las pantallas, en tanto dispositivos que están modificando los modos de percibir y construir la realidad, debe ser considerada un factor clave para comprender los modos en que los actores están procesando sus miradas sobre el mundo, sus lugares en el seno social, sus relaciones, sus maneras de conocer lo que los rodea, su idea acerca del pasado, presente y futuro y, por ende, su formación.

¿Qué cambia en las aulas en este contexto? Mucho depende de cómo el docente proponga la relación con estas tecnologías: ya sean como asistentes o limitándose a tomarlas como herramientas (por cuestiones ideológicas, generacionales, institucionales o de sus propios conocimientos y competencias, entre otras). Que la cultura escolar se vea permeada por las culturas colaborativas que las redes sociales virtuales habilitan entre los jóvenes, está estrechamente vinculado a nuestro rol y práctica cotidiana como docentes. Si bien son muchos quienes implementan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la actualidad, esto no necesariamente determina cambios en la esencia de los procesos educativos: continúan replicando interacciones lineales entre educadores y alumnos; individualismo y competencia por parte de los estudiantes; con la misma organización del tiempo y del espacio institucional y, entonces, se continúan reproduciendo las relaciones de poder verticales de las clases tradicionales.

Es desde este lugar que, partiendo de la idea de formación propuesta por Jorge Huergo, como "forma de organización y autoorganización a la vez, ligada a la producción cultural, que si bien está articulada con la institución, no está determinada por ella"[1], creemos que la implementación de modelos en red a partir de

asistentes digitales, posibilita y refuerza la experimentación del trabajo colaborativo, promueve una comunicación horizontal, habilita la expresión a través de diversos lenguajes en las producciones y facilita la recopilación, circulación y puesta en común de las producciones, características claves para la formación en la sociedad actual que demanda un estudiante reflexivo, crítico y participativo.

Desde estas premisas, esta introducción retoma algunas discusiones que dan origen a la creación de ese espacio académico de construcción colaborativa de conocimiento.

1 Huergo, J. (2008): "La relevancia formativa de las pantallas", en Revista Comunicar N° 30, Revista Científica de Comunicación y Educación, España. Pág. 74.

¿Por qué un seminario de trabajo colaborativo en el Profesorado en Comunicación Social?

Las intuiciones con las que identificó la temática como área de vacancia dentro de la formación recorrieron por varios ejes:

- El impacto del Programa Conectar Igualdad.
- La falta de abordaje de temas como trabajo colaborativo, redes sociales virtuales y recursos educativos abiertos orientados a las prácticas áulicas.
- Las indicaciones de la Ley Nacional de Educación (26.206/06) sobre el desarrollo de competencias en los nuevos lenguajes comunicacionales y su reglamentación en la Resolución 123/10 del Consejo Federal de Educación.
- Algunos datos: la computadora es el equipamiento que más se extendió en nuestro país. El 71 % tiene una PC y el 65 % se enlaza a Internet a diario (del Sistema de Información Cultural de la Argentina - SInCA).

De ese modo, se diseñó para el ciclo lectivo 2014 el Seminario "Taller Estrategias de trabajo colaborativo para el aula con redes sociales virtuales y otros asistentes online" que fue aprobado por la Comisión de Enseñanza del Consejo Directivo de la institución y que en su primera cohorte promovió a 27 alumnos.

Los objetivos de la propuesta educativa incluyen:

• Ampliar el campo de experiencia de los futuros docentes a través de la exploración de las posibilidades de las RSV (redes sociales virtuales) y sus aplicaciones como recursos pedagógicos.

• Estimular la reflexión sobre las prácticas cotidianas con vistas a mejorar las trayectorias de enseñanza y aprendizaje mediante la utilización de TIC.

• Ofrecer un espacio de discusión crítica en torno a la inclusión de las TIC en la gestión educativa, la enseñanza y las prácticas escolares.

• Promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza y el aprendizaje.

• Desarrollar propuestas de trabajo colaborativo mediante el uso de RSV en materias vinculadas con Comunicación Social.

• Generar el registro y la sistematización de experiencias, recursos y contenidos con vistas a difundirlos dentro y fuera del ámbito de la FPyCS.

• Introducir a los alumnos del profesorado en el uso pedagógico de las TIC, en sintonía con la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación.

Por otra parte, los contenidos se organizan en 4 ejes temáticos: el marco político- legal (referidos a leyes y derechos educativos y comunicacionales); el marco empírico (las RSV y las TIC como recursos edu-

cativos); algunos asistentes o recursos abiertos (incluye ciertas consideraciones previas, como las tipografías, imágenes, audios, videos, etc.) y, por último, los modelos colaborativos (TEP[2] y TPACK[3]). Como trabajo final, se acompaña el diseño de un proyecto o secuencia didáctica que posibilite la integración de los saberes tratados y problematizados en los 4 módulos. Algunas de estas producciones se presentan en la segunda parte de esta publicación.

La intención es no solamente brindar saberes conceptuales sino, fundamentalmente, experiencias prácticas, por lo que es necesario contar con equipos y conexión a Internet que permitan la práctica intensiva de los estudiantes durante las clases, por lo que se desarrollan en un aula multimedial. La propuesta pedagógica también incluye un trabajo intensivo no presencial que los alumnos realizan fuera del horario de cursada. Para esto, se creó un grupo cerrado de Facebook a modo de "aula aumentada"[4] para los contactos a dis-

2 Expresión que significa tecnologías para el empoderamiento y la participación y que se retoma en un apartado posterior.
3 Concepto que significa "conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar", referenciado más adelante.

tancia entre alumnos y docentes. A través del mismo se facilita la bibliografía, el envío de consignas, se comparten las producciones, la comunicación de dudas y toda otra inquietud.

4 Concepto propuesto por Cecilia Sagol, describe que debido a las tecnologías de la información y la comunicación las clases presenciales se extienden más allá de los contactos cara a cara entre el docente y los alumnos, lo cual enriquece el proceso educativo.

Referentes conceptuales

Recorremos en este apartado, las discusiones que hemos considerado al momento de diseñar la propuesta curricular y que, a su vez, la integran.

El marco político educativo y el marco del derecho de la comunicación

En este sentido, es necesario tener en cuenta que la Ley Nacional de Educación (26.206) incorpora a las TIC y establece entre sus objetivos "Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación".

Para la educación Secundaria, nivel al que habilita el título que se obtiene en la FPyCS, señala "Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación."

Referido a la calidad de la educación, indica: "Dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y deportiva, bibliote-

cas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquéllas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas". Particularmente, el artículo 88 establece "El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento".

De hecho, el Título VII está íntegramente dedicado a "Educación, nuevas tecnologías y medios de comunicación" y fija la política y el desarrollo de "opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y de los medios masivos de comunicación social, que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente ley"; reconoce a Educ.ar como el organismo responsable del desarrollo de los contenidos y a la señal educativa *Encuentro* como espacios destinados a fortalecer y complementar las estrategias nacionales de equidad y mejoramiento de la calidad de la educación, entre otros.

Resulta igual de importante el marco legal de la Comunicación, desde dos dimensiones: por un lado, el entorno de exhibición pública de las producciones hace que sea central reflexionar sobre las implicaciones éticas y legales vinculadas a la privacidad, protección de datos, derechos a la imagen, derechos de autor y pro-

piedad intelectual; licencias *Creative Commons*; así como las referencias a menores, responsabilidad sobre injurias y calumnias, etc.; por otro lado, en lo relativo al derecho a la comunicación, como área particular de la formación de un Comunicador Social que busca la "concreción del derecho a dar y recibir información para el accionar cotidiano del sujeto profesional y universal de la información".

Marco empírico: algunos datos sobre redes en Argentina

Datos recogidos por el Ministerio de Educación de la Nación sobre adolescentes de entre 11 a 17 años, revelan que el 70% de los entrevistados tiene computadora en su casa (incluso, el 21% tiene más de un equipo en su hogar); el 80% tiene conexión a Internet desde su casa; el 72% se reconoce como miembro de alguna red social; el 66% dijo tener teléfono celular. Otro hallazgo del relevamiento indica que es a la televisión (43%) a la que más le creen en materia informativa, contra un 18% de los diarios u 11% a Internet.[5]

5 "La generación de las conexiones múltiples", Página/12, 23/07/2012. Disponible en http://goo.gl/hpFO9, Fecha de acceso: 3 de febrero de 2013.

La mayoría de estos datos presentan valores dispares al contemplar el nivel socioeconómico, pero lo cierto es que todas estas tecnologías están atravesando la forma de instalarse en el mundo de los jóvenes y no tan jóvenes. Y, lo que resulta más relevante, es que los más jóvenes han crecido y socializado en un mundo configurado sobre estos medios.

Según cifras aportadas por el INDEC para el primer trimestre de 2014:

- Los accesos residenciales a Internet en marzo de 2014 alcanzaban 12.868.054 (12.861.142 correspondieron a cuentas con abono y el resto a usuarios gratuitos). En dicho período, se registró un total de 2.183.911 accesos desde organizaciones.
- Las cuentas con abono a banda ancha alcanzan 12.827.940 (99.7%); la tecnología Wireless, Satelital y otras representaron el 65,6% de los accesos de banda ancha.

Un relevamiento más reciente sobre toda la población elaborado por el SInCA[6], indica que "la computa-

6 Vales, Laura. "Una radiografía de la nueva sociedad digital", Página/12,

dora es el equipamiento que más se extendió socialmente en los últimos tiempos. El 71 por ciento de los argentinos tiene una PC, el 65% se conecta a Internet diariamente y 60 de cada 100 tienen conexión en su casa". El mismo trabajo da cuenta que la computadora se usa un promedio de dos horas y media diarias, con la finalidad de conectarse a redes sociales o chequear mails. Por su parte, el 57% de los encuestados tiene un teléfono inteligente con capacidad para conectarse a Internet, aunque solo un 24% de lo emplea con ese fin.

Fragmento de la infografía de TELAM. Disponible online: http://goo.gl/0Y6L-HW. Fecha de acceso: 01/10/2014

La mediatización de la cultura da cuenta del proceso de transformación en la producción de significados

7 de mayo de 2014. En base a datos de la primera Encuesta Nacional de Consumos Culturales y Entorno Digital, de la Secretaría de Cultura de la Nación realizó a través del Sistema de Información Cultural de la Argentina (SInCA)

que afecta de forma diferente los distintos sectores de nuestra sociedad. Al respecto, el análisis de la utilización de estas pantallas y de los medios en general, permite revelar posiciones de poder y una compleja trama de prácticas, representaciones y saberes. Esta conceptualización supone su consideración como lugar a través de los cuales se disputan una serie de *mediaciones*: culturales, políticas, institucionales, tecnológicas, entre otras. Y en tal sentido, constituye la posibilidad de entender a la *comunicación* como un lugar estratégico desde el cual pensar la sociedad, tal como lo propone Jesús Martín-Barbero (2004). Jorge Huergo nos recuerda que las pantallas (que remiten a otros textos en y fuera de ellas) nos interpelan, lo que configura "identificaciones o reconocimientos subjetivos", con una dimensión claramente formativa (Huergo; 2008: 74).

De Paulo Freire a las TEP

Los planteos formulados por Paulo Freire en la década del ´60 se configuran como faros para los estudios de Comunicación en América Latina. Freire (2007), indicaba: "todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre". Su propuesta de cambiar una educación bancaria, de mera transmisión, transferencia o extensión, entendida a

partir de un docente que sabe a un alumno símil a una "tabla rasa" por otra configurada sobre la palabra generadora, el diálogo, el intercambio, las retroalimentaciones, es el único camino hacia una educación liberadora, transformadora, que lleve a la humanización del hombre y, por ende, del docente que tiene la compleja, provisoria y controvertida tarea de enseñar.

Si recuperamos la propuesta de Freire, está claramente en sintonía con las estrategias de trabajo colaborativo, entendidas en tanto "proceso compartido, coordinado e interdependiente, en el cual los estudiantes trabajan juntos para alcanzar un objetivo común en un entorno virtual. El aprendizaje colaborativo se basa en un proceso de actividad, interacción y reciprocidad entre los estudiantes, facilitando la construcción conjunta de significados y un avance individual hacia niveles superiores de desarrollo" (Guitert y Pérez; 2013: 10-31). Entonces, podemos decir que el objetivo estriba en la construcción y avance del conocimiento colectivo. Esta concepción responde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción, que es facilitada y se vuelve más potente con los asistentes en RSV. Además, fomenta el hecho de aprender reflexionando, porque en las interacciones, en los intercambios los saberes individuales se ponen en juego y se visibilizan para los demás, alimentando las propias reflexiones.

En esta línea, entendemos que las TIC empleadas en todo su potencial, contribuirían al empoderamiento de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, abarcando los entornos de información e interacción, pero más aún, los de producción y exhibición. La implementación de asistentes digitales habilita la circulación de distintos discursos y, lo que resulta más importante aún, la producción de los mismos por parte de todos los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la reflexión sobre los usos, Dolors Reig realiza un relevante aporte conceptual, al plantear la distinción entre TIC, TAC, TEP: tecnologías de la información y la comunicación, tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, y tecnologías para el empoderamiento y la participación (Reig y Vilches; 2013).

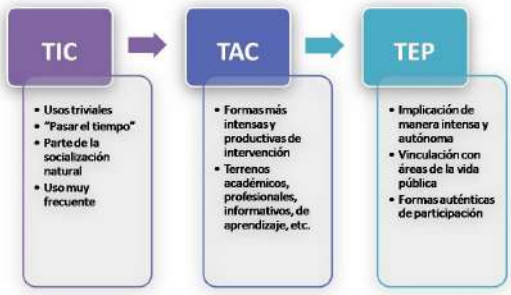
La primera categoría de usos TIC se vincula con el "pasar el tiempo" en usos triviales (conectarse, hacer circular información, interactuar, relacionarse e integrar comunidades). Esto forma parte de la socialización natural de los jóvenes que ahora utilizan herramientas para ampliar o enriquecer los vínculos con los pares. Suele ser un uso muy frecuente, especialmente lo encontramos en las redes sociales horizontales, el viejo chat, etc.

En un segundo nivel, se engloban formas más intensas y más productivas de implicación con los nuevos

medios, en las que los sujetos avanzan hacia terrenos académicos, profesionales, informativos, de aprendizaje, etc. Las tecnologías son vistas como "ventanas abiertas" para la exploración de intereses, buscar información online, experimentar, editar y compartir gustos (textos, enlaces, imágenes, música, juegos, videos, etc.). Este nivel de involucramiento se conoce como TAC (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento) e incluye el uso de las tecnologías como medios para aprender, pero también para transmitir conocimiento especializado con vistas a darle otro sentido al tiempo que dedican a la formación y a sus vidas en general. "Los conceptos de personalización del aprendizaje, de dar cabida a la manifestación de múltiples inteligencias en los sistemas educativos, de favorecer la creatividad en un contexto de contenidos y recursos abundantes y libres en la Red para cada posible vocación, serían también parte esencial de las TAC" (Reig y Vilches; 2013:52).

Un último nivel aglutina a quienes se implican de manera intensa y autónoma con el dominio de la tecnología, por lo que adquieren status y credibilidad entre los miembros de la propia comunidad. Esto acarrea el involucramiento en el desarrollo económico, cultural, político, social y de otras áreas de la vida pública de la sociedad, generando formas auténticas de par-

ticipación. "El término TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación) responde a esa tarea y significa la apropiación de las TIC para el logro de las necesidades más elevadas en la pirámide de Maslow y los constructos teóricos de otros importantes investigadores de la motivación, como el reconocimiento social, el deseo de ser competentes y autónomos, la autorrealización o el sentido" (Reig y Vilches; 2013:53).



Fuente: elaboración propia.

Modelo TPACK

Próxima a esta propuesta para entender los usos de las tecnologías, pero vinculado con el rol del docente, retomamos el concepto de "conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar", conocido como el modelo TPACK (por sus siglas en inglés) (Koehler y Mishra; 2006). El mismo, supone concebir a las propuestas des-

de un enfoque que atienda simultáneamente las fuentes TIC, la relación pedagógica y el conocimiento disciplinar. Este modelo se sostiene en el hecho que integrar las TIC en las clases implica conocer las herramientas, pero sobre todos, "reacomodar" las prácticas docentes, revisar y resignificar los conocimientos pedagógicos y los contenidos disciplinares. En otras palabras: poner cada uno de esos conjuntos de saberes al servicio de los otros dos para enriquecer las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. En la imagen que sigue a continuación se pueden observar las 3 dimensiones que se entrelazan al momento de enseñar y resultan nodales para el aprendizaje de los alumnos.

Fuente: elaboración propia en base al texto de Koehler, Matthew y Mishra, Punya (2006).

A modo de cierre: ¿la escuela transmite o construye cultura?

En definitiva, todos los aportes tienen como telón de fondo una tensión que no es nueva: la cultura letrada enfrentada a la(s) cultura(s) mediática(s).

Los debates sobre la necesidad de incorporar - o no- a las tecnologías y los medios de comunicación, en tanto experiencias cotidianas de los sujetos, en las currículas educativas, se remontan a principios del siglo XX.

En este sentido, existen dos grandes modos de entender la relación entre cultura y escuela: el primero, que ha imperado en la educación formal, vinculado a posiciones de tipo esencialistas y duales respecto de la cultura; y el segundo, relacionado con formas de entender a los procesos culturales desde sus dinámicas propias.

La primera, posición etnocéntrica y binaria, deriva de la propuesta ilustrada de extensión del conocimiento y la razón como elementos sustanciales para el desarrollo y organización de comunidades, supone una línea ascendente de progreso y perfección, que formarían estadíos consecutivos de una progresiva marcha hacia horizontes predeterminados únicos y universales, e implican la exclusión de lo distinto, diverso o aje-

no. En este marco, la escuela moderna puso énfasis en la difusión de la razón y el conocimiento racional para la construcción de un nuevo orden social a partir del libro (en contraposición con una sociedad medieval basada en el orden divino), con lugares claros y definidos del saber y del no saber, y se constituyó como el dispositivo fundamental de la modernidad europeizante, ligada al capitalismo, la industrialización y el Iluminismo. Podemos decir, entonces, que la escuela se constituyó como el lugar privilegiado de la socialización *a la manera civilizada*, para la construcción de un Estado nacional.

En cambio, la otra posición, relativista, da cuenta de la pluralidad y multiplicidad de culturas que conviven en las sociedades contemporáneas. Resulta difícil pensar en términos de educación referida a los medios de comunicación desde una estrechez binaria, menos pensable aún resultan las cuestiones inherentes a las TEP. Si consideramos que las distinciones entre colecciones cultas, populares y masivas, las separaciones territoriales y/o nacionales, ya no presentan límites tan claros, y que los grupos culturales, étnicos, sexuales, o de consumo atraviesan las fronteras mediante las redes de comunicación, estableciendo difusos territorios simbólicos, es posible pensar que la cultura, sobre todo en la vida contemporánea, debe concebirse en términos plurales. La cultura escolar, desde esta

misma perspectiva, sería este "intercambio de significados" particular que estructura la institución escolar. Claro que, como toda forma cultural, esta producción constituye una cultura singular, con sus códigos, categorías, lenguaje, representaciones, etc. En este sentido, las nociones acerca del trabajo colaborativo se enmarcarían en este segundo grupo de concepciones.

En definitiva, si generalmente se indica que la "escuela transmite cultura", nos proponemos habilitar un espacio en el que se priorice la idea que la "escuela produce cultura", a partir de la exploración y el aprovechamiento que las TIC y el trabajo colaborativo nos ofrecen respecto del empoderamiento de los alumnos en tanto ciudadanos.

Bibliografía

DUSSEL, I. (2010) *Documento de trabajo: Aprender y enseñar en la cultura digital,* Santillana, Buenos Aires.

DUSSEL, I. y Quevedo, L. A. (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital,* Santillana, Buenos Aires.

FREIRE, P. (2007) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Argentina. Manuscrito en portugués de 1968.

GUITERT, Montse; Pérez-Mateo, María (213) "La Colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* vol. 14, núm. 1, pp. 10-31. Universidad de Salamanca, España.

HUERGO, J. (2008): "La relevancia formativa de las pantallas", en *Revista Comunicar* N° 30, Revista Científica de Comunicación y Educación, España.

MARTIN BARBERO, J. (1997): *De los medios a las mediaciones*. Convenio Andrés Bello, Bogotá.

KOEHLER, M. y Mishra, P. (2006), "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge" (Conocimiento tecnológico, pedagógico del contenido. Un marco conceptual para el conocimiento docente), Teachers College

Record, 108(6), 1017-1054. Disponible en inglés en: http://goo.gl/iCgRWx. Fecha de acceso: febrero de 2013.

MARTIN BARBERO, J. (2004). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

MARTIN, M. V. (2010): Pantallas y mediaciones móviles: nuevos desafíos formativos, en *Revista Question*, Vol. 26, Publicación con referato de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en http://www.perio.unlp.edu.ar/question/

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

SAGOL, Cecilia (2012), "El aula aumentada", en Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina. Disponible en http://goo.gl/LMuZYX. Fecha de acceso: 5/8/2013.

Otras fuentes

INDEC: "Accesos a Internet. Primer trimestre 2014". Bs.As., 17 de junio de 2014. Disponible en: http://

www.indec.mecon.ar/. Fecha de acceso: 20 de junio de 2014.

Ley de Educación 26.206/06.

"La generación de las conexiones múltiples", Página/12, 23 de julio de 2012.

"Una radiografía de la nueva sociedad digital", Página/12, 7 de mayo de 2014.

Movimiento educativo abierto y trabajo colaborativo: desafíos y oportunidades

María Victoria Martin

El nuevo contexto del conocimiento

Desde la creación de Internet, y más aún a partir del crecimiento vertiginoso de las redes sociales virtuales, la difusión pero sobre todo el intercambio de información ha generado un cambio cualitativo en nuestras sociedades. A diferencia de la sociedad industrial, que se centraba en la distribución de un mensaje desde un único emisor hacia muchos receptores, la comunicación fundada en red permite horizontalizar el intercambio, de manera sincrónica y diacrónica. De esta manera, ya sea en un mismo momento o en un tiempo diferido, es posible pensar en la producción colaborativa entre varios autores y en un acceso irrestricto a las creaciones. A su vez, estas lógicas modifican nuestras competencias comunicativas, condicionando

la producción, recepción, codificación y decodificación en sentido amplio, y por ende, reconfigurando los sentidos acerca de lo social y de lo educativo.

La emergencia de esta nueva forma de comunicación socializada, potencialmente puede llegar a una audiencia mundial a través de las redes "entre iguales" en Internet (*peer-to-peer*). Se la considera comunicación masiva porque alcanza una audiencia global potencial a través de redes personales y la conexión de Internet. Es multimodal, ya que la digitalización del contenido y el software social avanzado (a menudo basados en una fuente abierta que puede descargarse gratis), permite la reforma de prácticamente cualquier contenido, aumentando significativamente su distribución. Y el contenido de las mismas tiene características de autocreación, autodirección respecto de su emisión, y autoselección en cuanto a la recepción para aquellos que se comunican de esta manera.

Nos encontramos, de esta manera, en un nuevo escenario configurado sobre las redes sociales virtuales, erigidas sobre un lenguaje digital y cuyos actores están globalmente distribuidos e interactuando. En verdad, un medio tan revolucionario como este, no determina el contenido y efecto de sus mensajes, pero posibilita una diversidad y autonomía ilimitadas de la mayoría de

las comunicaciones que circulan, por lo que construyen y reconstruyen a cada segundo la producción de sentido a nivel global y local (Castells 2007:248).

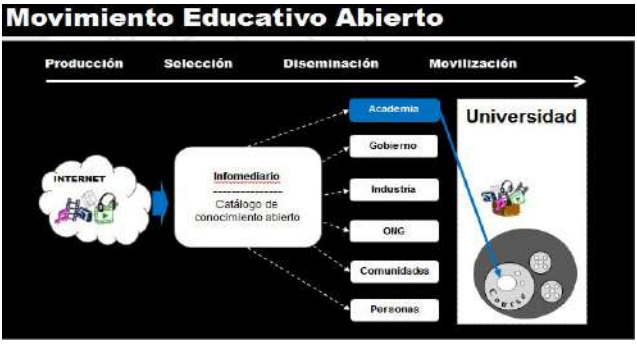
Es en este contexto en que surge el Movimiento Educativo Abierto. En 2002 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realiza una convocatoria a distintas instituciones educativas para que quitaran las restricciones y ofrecieran sus producciones como contribuciones abiertas para la formación de investigadores pero también para la población en general. De esta manera, científicos y académicos de distintos ámbitos de conocimiento consideraron ético publicar y acceder a sus investigaciones en revistas especializadas sin tener que pagar por ello, por lo que comenzaron a formarse agrupaciones de instituciones educativas para potenciar las posibilidades de apertura de los saberes.

Esta iniciativa abarca repositorios, catálogos, bases de datos, textos, imágenes, videos y programas, entre otros, y entiende que es imprescindible "movilizar" ese conocimiento para generar el interés sobre el mismo. Entre sus principios, figuran:

- el conocimiento debe ser libre y abierto para usarlo y reutilizarlo;
- se debe fomentar y facilitar la colaboración en la construcción y reelaboración del conocimiento;

- el hecho de compartir conocimientos debe ser premiado por su contribución a la educación y la investigación;
- la innovación educativa requiere comunidades de práctica y reflexión que contribuyan con recursos educativos libres.

El Movimiento Abierto supone la utilización de estos recursos y materiales que se caracterizan por tener licencia de uso libre, en distintos ámbitos y situaciones formativas y estimula su producción, selección, creación y diseminación, involucrando a instituciones educativas, gobiernos, industrias, ONGs, comunidades e individuos. De esta manera, estimula la posibilidad de promover los conocimientos y aprendizajes de todos los actores sociales, contribuyendo al paso de una sociedad de la información a otra del conocimiento.



Fuente: Burgos, J.V. y Ramírez, M.S. (2011).

En esta línea, diez años después de la proclama de UNESCO, otra declaración (BOAI10) realiza nuevas recomendaciones en torno a infraestructura, licencias, políticas y difusión.

Sobre la infraestructura, sugiere que todas las instituciones de educación Superior dispongan de un repositorio de acceso abierto institucional y/o temático, con capacidad de compartir recursos con otros repositorios y facilitando su uso. Además, estipula que deberían apoyar el desarrollo y mantenimiento de las herramientas, directorios y recursos esenciales para el progreso y la sostenibilidad del acceso mediante el establecimiento de estándares abiertos y universales para los metadatos, sistemas de consulta y recolección de referencias bibliográficas. Con relación a las licencias, recomienda el uso de las CCBY (que permite cualquier explotación de la obra, incluyendo la comercial y la creación de obras derivadas, cuya distribución también está permitida sin ninguna restricción). Por último, en relación a las políticas, propone que las versiones revisadas por pares de todos los futuros artículos científicos de los miembros de la universidad se depositen en dichos repositorios.

Estos lineamientos, resultan indisociables de las características del trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo y la comunicación

Son tres las causas principales por las que el trabajo colaborativo se presenta en la actualidad como una prioridad para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se encuadran en el nuevo escenario configurado a partir del Movimiento Educativo Abierto. La primera tiene que ver con la revolución tecnológica que favorece entornos de aprendizaje global, instantáneos e interactivos que vincula a millones de personas, independientemente de su lugar de residencia, por lo que posibilita la articulación del trabajo colaborativo. Una segunda causa se relaciona con las características del entorno digital, potente para la colaboración por su carácter interactivo, ubicuo y sincrónico y/o diacrónico, según la necesidad. Finalmente, el auge de teorías del aprendizaje basadas en enfoques socioculturales que revalorizan el conocimiento social por sobre el individual como complemento del proceso cognitivo personalizado.

Más allá de las distinciones con el trabajo cooperativo, que quizás merezcan un trabajo aparte, revisaremos algunas definiciones y características del trabajo colaborativo, recuperadas por Zañartú Correa (2003).

Para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, es necesario trabajar juntos, pero fundamen-

talmente, cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente. (Driscoll y Vergara, 1997).

Se trata de la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo. (Salinas, 2000).

La premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo, quienes comparten la autoridad y las responsabilidades de las acciones del grupo. (Panitz, 1997)

La comunicación y la negociación son claves para que las partes se comprometan a aprender juntos y este aprender solo se logra en colaboración. Para esto, el grupo acuerda cómo realizar la tarea, con qué procedimientos, etc. (Gros, 2000).

Se trata de la situación en la cual una o más personas aprenden e intentan aprender algo en forma conjunta. (Dillenbourg, 1999).

Es una forma de aprender en donde subyacen las ideas de solidaridad, de conjunción de esfuerzos y de acuerdo e interdependencia entre las personas y que

representa una alternativa a la competición y al individualismo. "Dos o más personas con el objetivo común de adquirir conocimiento, dispuestas a compartir sus conocimientos y experiencias, en el marco de acciones de comunicación e interacción." (Wessner y Pfister).

En definitiva, el trabajo colaborativo entiende al aprendizaje como un proceso social de construcción del conocimiento que busca compartir el análisis, la puesta en común y la apropiación más allá de las posibilidades individuales. Como características, podemos nombrar la interacción, de manera sincrónica (especialmente para el intercambio de ideas) o diacrónica (para la reflexión individual con vistas a ser puesta en común posteriormente). Esta situación, refuerza el sentimiento de solidaridad y motivación de los participantes, ya que disminuye la sensación de aislamiento.

Desde lo pedagógico, se basa en el enfoque constructivista que postula que el conocimiento es descubierto por los mismos estudiantes, quienes lo transforman en conceptos significativos para ellos y entonces, los elaboran a medida que atraviesan nuevas experiencias. Esta postura entiende que el conocimiento es construido activamente por el sujeto en un proceso comunicativo y que no alcanza con recibirlo de manera pasiva,

como en el modelo de educación bancaria que critica Freire. Según este autor, se aprende mejor cuando se dialoga. Esto supone cambiar una educación de mera transmisión, transferencia o extensión hacia otra configurada sobre la palabra generadora y el intercambio. "No hay pensamiento aislado, así como no hay hombre aislado. Todo acto de pensar exige un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza el primer sujeto del segundo, y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüísticos. El mundo humano es un mundo de comunicación. (...) El sujeto pensante no puede pensar solo: no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos, en el acto de pensar, sobre el objeto. No hay un *pienso* sino *pensamos*" (Freire; 1973: 74). En definitiva, se aprende mejor cuando el docente entiende que la comunicación es el único camino hacia una educación liberadora, transformadora, que lleve a la humanización del hombre y dispone su rol con esa finalidad.

Fuente: producción propia mediante el asistente online Wordle.net

Las TIC pueden ser asumidas como asistentes potentes para la consecución de estos propósitos, pero también se corre el riesgo de incluirlas de manera forzada y seguir reproduciendo "más de lo mismo", reforzando las relaciones verticales de poder/saber.

Pero ¿qué son los REA?

Los recursos educativos abiertos son "recursos para enseñanza, aprendizaje e investigación que residen en un sitio de dominio público o que se han publicado bajo una licencia de propiedad intelectual que permite a otras personas su uso libre o con propósitos diferentes a los que contempló su autor"[1]. Los mismos incluyen cursos completos, materiales de cursos, objetos de aprendizaje, módulos, libros, exámenes, software, materiales multimedia, compilaciones, diarios y revistas, etc., y pueden ser agrupados en contenidos, herramientas y recursos de implementación.

1 La Fundación Hewlett (2007) sostiene la iniciativa "Recursos Educativos Abiertos" entendiendo que el uso de las TIC pueden contribuir a equilibrar el acceso al conocimiento y a las oportunidades educativas en todo el mundo. http://goo.gl/n0nezf. Fecha de consulta: enero de 2015.

Entre los contenidos educativos REA, podemos mencionar sitios como Eduteka, Proyecto Gutenberg, iBiblio, Wikipedia, Universidad Virtual (UNESCO), Sofía, CLARISE, RELPE y SEDICI (estos tres últimos se explicitan más adelante). En herramientas se incluyen software para apoyar la creación, acceso, uso y mejora de procesos educativos, tales como sistemas para: crear, registrar y organizar contenidos; gestionar y desarrollar comunidades de aprendizaje en línea. Entre otros Moodle, OpenCourse y EduCommons. Por último, con recursos para la implementación se alude a los registros de autoría que promueven la publicación abierta de materiales; los principios de diseño; adaptación y localización de contenido; así como materiales o técnicas para apoyar el acceso al conocimiento. Son algunos ejemplos la Reseña de licenciamientos; Creative Commons; Licencia GNU (*copyleft*); Red de Uso Honrado, Licencia de Contenido Abierto (OPL) y Licencia Académica (o de Universidad).

Uno de los principios guía de los REA es el respeto a la propiedad intelectual. En este sentido, el licenciamiento de los recursos debe ser considerado tanto por los autores como por los usuarios. Se sostiene la promoción del respeto del conocimiento y los contenidos, defendiendo la propiedad intelectual.

El hecho de estar licenciado para su distribución gratuita, es una condición necesaria pero no suficiente de los REA. Si solo cumplen con el requisito de libre disposición, se trata de un recurso educativo gratuito pero no de un recurso abierto. En sentido estricto, un recurso educativo es abierto cuando "se garantiza que cualquier persona con intereses genuinos de utilizarlo con un propósito desinteresado de obtener algún beneficio económico, pueda acceder a él 1) sin tener problemas legales en materia de derechos de autor; 2) sin que el tipo de formato del REA o de cualquiera de sus componentes dependa del uso de programas informáticos comerciales; y 3) que para su edición no se requiera del uso de programas de licencia de uso que hayan sido causantes de un pago, de un acto ilícito o que sus condiciones de uso coarten las libertades del usuario" (Ramírez Martinell y Careaga, 2012:11).

De esta manera, podemos decir que los REA apuntan a su mejora permanente y a ser compartidos para que otros también puedan beneficiarse, en un proceso colaborativo. Por eso, resulta central la posibilidad de crear obras derivadas a partir de los mismos. La libre disposición, incluye entonces, posibilidades de (re)utilización, (re)distribución, transformación y mezcla, entre otros, siempre respetando la autoría de los mismos

y la movilización de las producciones según los mismos criterios. Debido al trabajo colaborativo del que son resultado, contribuirían a la democratización del conocimiento ya que mejoran, la calidad de los contenidos, incrementan el acceso a los conocimientos y reducirían los costos de la educación, por sus posibilidades de libre diseminación.

La Agenda Regional de Prácticas Educativas Abiertas (PEA)

"¿Cómo la apertura al público de los recursos educativos puede aportar nuevas posibilidades de aprendizaje a los estudiantes tanto en el campus universitario como más allá de las paredes de las instituciones"[2].

Para responder esta pregunta, formulada en el marco del Movimiento Educativo, cabe citar la Agenda

2 Pregunta guía del denominado "Proyecto Oportunidad", que busca "fomentar la adopción y puesta en acción de las prácticas educativas abiertas (PEA) y de los recursos educativos abiertos (REA) en América Latina como un enfoque ascendente para desarrollar un Espacio Común y Público de Educación Superior". Fuente http://www.oportunidadproject.eu/

Regional de Prácticas Educativas Abiertas (PEA) que ha sido desarrollada a través de consultas con más de 50 universidades asociadas en América Latina. La misma presenta directrices estratégicas para la apertura en la Educación Superior, el diseño de políticas y acciones destinadas a maximizar los beneficios de la utilización, reutilización y remezcla de Recursos Educativos Abiertos (REA) para el desarrollo de los cursos universitarios como un medio para abrir el acceso al conocimiento.

Se llama Prácticas Educativas Abiertas (OEP; en sus siglas en inglés) a "las prácticas que apoyan el (re)uso y producción de REA a través de políticas institucionales, promoviendo modelos pedagógicos innovadores y el respeto y la autonomía de los alumnos como co-productores en su camino de aprendizaje para toda la vida. Las PEA están dirigidas a la comunidad REA en general: gestores de políticas, gestores/administradores de organizaciones, profesionales de la educación y los educandos" (OPAL; 2012:6).

La Agenda recomienda atender diversas dimensiones:

- Enfoques pedagógicos para los REA: incluidos los aspectos de enseñanza y aprendizaje y enlaces con el aprendizaje social, aprendizaje constructivo entre pares;

• Soluciones tecnológicas para los REA: incluidas tecnologías clave, estándares, especificaciones (es decir, metadatos, publicación, consulta) e infraestructura;
• Procedimientos y marcos de referencia organizacionales: acciones relacionadas a instrumentar mecanismos, políticas normativas en el uso y aprovechamiento de los REA;
• Nuevos modelos de financiación institucional y sostenibilidad refiere a las acciones para contribuir en la generación de nuevos modelos institucionales de negocio con el fin de asegurar la sostenibilidad a largo plazo de las iniciativas;
• Modelos colaborativos de REA entre Instituciones y comunidades de interés; se refiere a aquellas acciones orientadas a la creación y consolidación de redes académicas y de aprendizaje en grupos o comunidades de profesores o instituciones.)

Desde el enfoque pedagógico para REA, prioritario para el campo profesional docente, se recomiendan como orientaciones:

1. Incorporen un enfoque abierto a la producción de conocimiento en la educación, promoviendo el uso, reutilización y remezcla de recursos educativos

2. Sensibilicen sobre REA a través de la experimentación práctica
3. Continúen la colaboración interinstitucional, fomentando la creación de comunidades de práctica en torno a temas educativos y áreas de interés
4. Reconozcan y den crédito a los conocimientos adquiridos a través de PEA mediante la producción de indicadores y métricas adecuadas para evaluar competencias
5. Ejerzan el aseguramiento de la calidad académica y el rigor en el proceso de producción de REA
6. Sensibilicen sobre el papel de los REA en el apoyo a prácticas educativas transformadoras e innovación en el aprendizaje con el fin de motivar la distribución de la generación de conocimiento y transferencia a partir de PEA
7. Desarrollen más investigación empírica sobre el valor pedagógico de los REA, incluyendo su impacto en contextos de educación formal e informal
8. Estimulen la creación de comunidades institucionales y también de comunidades regionales de educadores con el fin de facilitar el intercambio de experiencias, la transferencia de conocimiento y el desarrollo de habilidades a través de la importancia de la iniciativa REA

9. Hagan frente a los principios de accesibilidad en el diseño, implementación y uso de prácticas de aprendizaje basados en REA.

En definitiva, el enfoque pedagógico de REA considera las potencialidades de las TIC en relación con las posibilidades que ofrecen para el aprendizaje social, es decir, el aprendizaje constructivo y de colaboración entre pares. A su vez, y además de su implementación en actividades de apoyo en la enseñanza y el aprendizaje, favorecen las oportunidades de creación por parte de los alumnos, siempre atendiendo a cuestiones relacionadas con las autorías y los derechos de uso.

Veamos algunos ejemplos regionales y locales.

Los repositorios CLARISE, RELPE y SEDICI

En relación con las recomendaciones de UNESCO, BOAI10 y la implementación de las orientaciones de la Agenda de PEA, destacamos tres repositorios regionales.

Uno de los antecedentes más reconocidos lo constituye CLARISE (la Red Latinoamericana Abierta Regional de Investigación Educativa), una comunidad académica formada en 2008 por investigadores de

instituciones de educación superior y organismos relacionados con las áreas de innovación educativa y tecnología[3]. CLARISE se autodefine como una Comunidad de Práctica orientada a la integración y el intercambio de información de dentro y fuera de una organización, posibilitando capitalizar el conocimiento de expertos y estudiantes externos. Esta red, "tiene por objetivo atender la necesidad regional de coadyuvar esfuerzos a través de la conformación de redes de colaboración y aprendizaje para dar visibilidad y acceso libre a la producción cultural, científica y académica de autores e instituciones de Latinoamérica para consulta de la sociedad mundial. El tema de investigación de principal interés es en referencia al movimiento educativo abierto, con énfasis en el tema de *Recursos Educativos Abiertos*".

3 Cuenta con el apoyo, entre otras redes, de INNOVARED de Argentina, la Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada (RENATA) de Colombia, Red Académica Uruguaya (RAU2) de Uruguay y la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet 2 (CUDI) de México.

Otra iniciativa de interés para los educadores de distintos niveles institucionales es la Red latinoamericana de Portales Educativos (RELPE), constituida en 2004 por acuerdo de los ministerios de Educación de 16 países de la región, incluido el nuestro con Educ.ar. Para integrarla, los portales educativos deben ser autónomos, nacionales, de servicio público y gratuitos. En un primer momento, el objetivo fue contribuir a que cada país desarrollara, en función de sus intereses nacionales, su propio portal, aprovechando las experiencias de los otros países miembros. Luego, se trabajó en el intercambio de los contenidos desarrollados por los portales miembros, la producción conjunta y la generación de repositorios comunes, organizados desde una taxonomía compartida.

En la actualidad, la red define su actividad en tres líneas:

Portales: es aquí donde la cultura colaborativa construida a lo largo de los años se hace más evidente, ya que la red funciona como una verdadera comunidad de intercambio y colaboración tanto entre los responsables de las políticas educativas de los diferentes países como entre los equipos de conducción y los equipos técnicos de los portales.

Proyectos regionales: incluye programas de trabajo cooperativo entre escuelas de distintos países, produc-

ción y adaptación conjunta de recursos educativos y otros proyectos de cobertura regional. Un ejemplo es el proyecto "Aulas Hermanas".

Políticas públicas: orientada a proveer insumos para la generación de políticas, se centra en la investigación sobre modelos pedagógicos de inclusión de TIC, formación inicial docente y competencias del siglo XXI.

En el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, en 2003 se crea el SEDICI (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual). Este repositorio institucional tiene por misión "albergar, preservar, difundir y dar visibilidad a nivel mundial a toda la producción científica e intelectual de las distintas unidades académicas que la componen". Actualmente, aloja más de 1000 tesis de grado, más de 2900 tesis de posgrado y aproximadamente 10000 artículos; además, contiene revistas producidas por los distintos laboratorios, institutos y

centros de investigación con que cuenta la Universidad y otras publicaciones vinculadas de un modo u otro con la misma. El repositorio se apoya y se rige por los lineamientos de la Open Archives Iniciative (OAI), en pos de la libre circulación y socialización del conocimiento.

Algunas oportunidades y desafíos

Las experiencias de aprendizaje colaborativo con implementación de TIC apuntalan el enfoque del aprendizaje como un proceso social de construcción de conocimiento en forma colaborativa. En esta estrategia de enseñanza – aprendizaje "interactúan dos o más sujetos para construir conocimiento, a través de la discusión, reflexión y toma de decisiones, proceso en el cual los recursos informáticos actúan como mediadores. Este proceso social trae como resultado la generación de conocimiento compartido, que representa el

entendimiento común de un grupo con respecto al contenido de un dominio específico". (Zañartu Correa, 2003: 7).

Y, los REA brindan un acceso no discriminatorio y pueden ser adaptados, revisados y compartidos sin más restricciones que la cita de su autoría. Si el aprendizaje social es uno de los objetivos de la implementación de REA, los mismos conllevan intrínsecamente en su génesis los principios del aprendizaje colaborativo. En este sentido, tanto los REA como el trabajo colaborativo se configuran sobre el intercambio, diálogo, la negociación, se estructuran sobre la utilización de la palabra y, entonces, podemos decir que el aprendizaje en red es por su constitución un entorno "conversacional".

Fuente: producción propia

Entre las oportunidades, podemos mencionar la posibilidad de incorporar y dar visibilidad a nuevos generadores de conocimiento; favorece la reducción de los costos de la impresión en papel y de la circulación física de materiales tales como libros, DVDs, pósters, etc.; no reconocen las fronteras de tiempo ni espacio que sí tienen los materiales analógicos y no hay un límite de la cantidad de visitas o consultas que pueden tener y, finalmente, permiten su reutilización, recontextualización y adaptaciones para diferentes situaciones, niveles educativos, lenguajes y culturas.

Quedan aún como desafíos cuáles son las posibilidades reales de reutilización (muchos archivos imposibilitan su edición, tal el caso de los PDF y otros formatos con código cerrado); la canalización de la difusión de cursos y materiales REA que permanece fragmentada y dispersa, lo que la vuelve difusa para el acceso de docentes y alumnos; el alto costo de la infraestructura y los problemas de conectividad; la (a veces dudosa) calidad de los recursos, junto con la identificación y legitimación de su fuente; y, por último, la certeza de la sostenibilidad en el tiempo.

Bibliografía

Agenda Regional de Prácticas Educativas Abiertas (PEA). Un enfoque de abajo hacia arriba en América Latina y Europa para desarrollar un espacio común de Educación Superior. Open Educational Practices (OEP) Regional Agenda. Disponible en: http://www.oportunidadproject.eu/ Fecha de consulta: 15/9/2013.

BURGOS, J.V. y Ramírez, M.S. (2011). Innovative experiences of Open Educational Resources towards academic knowledge mobilization: Latin-American context. In Proceedings of OpenCourseWare Consortium Global 2011: Celebrating 10 Years of OpenCourseWare. Cambridge, MA. USA. Disponible en: http://goo.gl/K3Dgoj Fecha de consulta: 17/8/2013.

CASTELLS, Manuel. (2007) "Communication, Power and Counter-power in the Network Society", *International Journal of Communication* 1, pp. 238-266. Disponible en: http://ijoc.org/. Fecha de consulta:.20/05/2008.

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

LÓPEZ GARCÍA, J.C. (2007): "Recursos Educativos Abiertos (REA)". Eduteka. Disponible en: http://

www.eduteka.org/OER.php Fecha de consulta: 23/09/2014.

OPAL (2012): Open Educational Quality Intiative (OPAL) a project funded with support from the European Commision. Progress Report (Public Part). Report version. Disponible en: http://goo.gl/xC0XGc Fecha de consulta: 20/03/2014.

RAMÍREZ, M. S. y Burgos, J. V. (Coords.) (2012). *Movimiento educativo abierto: Acceso, colaboración y movilización de recursos educativos abiertos* (65-71) [eBook]. México: LULU.com editorial digital. Disponible en: http://goo.gl/j4DMVr Fecha de consulta: 20/9/2014.

RAMÍREZ-MARTINELL, A. y Careaga, A. (2012): "*Recursos educativos estrictamente abiertos: El movimiento de cultura libre y acceso abierto a la información como marco de referencia para la definición de un REA*", (11-22) en Ramírez, M. S. y Burgos, J. V. (Coords.) (2012). *Movimiento educativo abierto: Acceso, colaboración y movilización de recursos educativos abiertos*) [eBook]. México: LULU.com editorial digital. Disponible en: http://goo.gl/iRxf6f Fecha de consulta: 20/9/2014.

ZAÑARTU CORREA, Luz María (2003) "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red". En Contexto educativo. Revista

Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año V, Nro. 28. Disponible en: http://goo.gl/ihFzLs Fecha de consulta: 30/9/2014.

Repositorios referenciados

Red Clarise disponible en https://sites.google.com/site/redclarise/

RELPE disponible en http://www.relpe.org/

SEDICI disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/

Avatares en la Enseñanza: entre las tecnologías y las subjetividades

Miriam Kap

"El mundo de Vug era el de las fisuras,
las grietas donde la lava sube disolviendo la roca
y mezclando los minerales en concreciones imprevisibles"

Ítalo Calvino (1990: 146)
Memorias del Mundo y otras cosmocómicas

Aproximaciones Preliminares

Las Nuevas Tecnologías[1], en la vida cotidiana y en las aulas, provocan sentimientos ambivalentes en los docentes, pasiones donde se ponen en juego cuestiones que hacen a la subjetividad, a la identidad, a los te-

1 Entendidas, a la vez, como formaciones discursivas y como un espacio de convergencia y conectividad.

mores frente a lo desconocido, a las habilidades necesarias para desarrollar la tarea de enseñar, a la ruptura o continuidad con los modos habituales de actuar, de vincularse o de comunicarse con los estudiantes.

Este acontecimiento complejo y entramado invita a enlazar campos de conocimiento que vinculan la enseñanza, las tecnologías y las subjetividades e implica, necesariamente, aceptar su diferencia, sus puntos de fuga y asumir el riesgo de proponer nuevas demarcaciones, nuevos espacios de contacto, que las mixturen en una nueva síntesis más abarcativa, más comprehensiva, singular.

Emociones, además de saberes, se ponen en circulación al momento de enseñar. Las sensaciones de tranquilidad o sobresalto acompañan a los profesores y a los estudiantes en las dinámicas de las clases e instauran los contextos que favorecen u obstaculizan las prácticas de la enseñanza y, por supuesto, los aprendizajes. Es necesario, pues, considerar detenidamente los aspectos afectivos que implican poner en circulación nuevos conocimientos o nuevas formas de abordar la clase para poder comprender las razones por las cuales aún hoy –incluso ante la explosión, la presencia, la ubicuidad de las tecnologías en todos los ámbitos de la vida– no son incorporadas o se retrasa su integración en las aulas.

Esta perspectiva de análisis desnuda las tensiones de los proyectos pedagógicos particulares o institucio-

nales al considerar centrales los aspectos subjetivos que median la inclusión de las nuevas tecnologías en los diseños didácticos y permite indagar qué sienten los docentes y cómo se agitan su identidad y sus afectos, ante los cambios tan pregnantes en el entorno.

Dicho de otro modo, buscar una explicación acerca del uso o la inclusión de las nuevas tecnologías en la aulas obliga a comprender las subjetividades residuales o emergentes[2] en los docentes y renovar nuestras embrionarias nociones sobre el lenguaje para poder preguntarse, descubrir y estar atentos a aquello que asoma, que aparece, que irrumpe en el discurso, en la elección no calculada de las palabras utilizadas.

Los docentes se relacionan con sus pares, con los estudiantes, hablan, hacen silencios, toman decisiones, se expresan a través de múltiples lenguas y allí, en la enunciación, no sólo en lo que dicen, sino a través de las prácticas discursivas y las prácticas sociales, asoma

2 Recurro, con fines analíticos e interpretativos, a la distinción que realiza Raymond Williams –en su libro *Marxismo y Literatura*–entre "residual" y "emergente", conceptos que interactúan de modo dinámico y que podrían sintetizarse afirmando que lo residual es aquel resto que pervive del pasado, involucrándose, mezclándose con el presente y lo emergente es aquello que surge como nuevo, renovado, único, una creación producto de múltiples acciones recíprocas (sociales, culturales, simbólicas, etc.).

una emergencia, un potencial, huellas que dan cuenta de su constitución subjetiva que permiten comprender o intentar comprender las decisiones didácticas dentro o fuera de las aulas.

Reconocemos, en su extensión, el fenómeno discursivo, donde se asientan las afirmaciones sobre la tecnología, enmarcadas en un contexto histórico y social que le brinda a estos "nuevos" artefactos un lugar preponderante, necesario, presente. Es –en este sentido– imposible escapar a los influjos de las nuevas tecnologías, los docentes lo saben, lo intuyen, lo vislumbran. Sin embargo, todavía se discute si los docentes incorporan o no las nuevas tecnologías a sus prácticas de enseñanza reduciendo esa decisión a una cuestión racional o técnica, en un intento de obviar, de invisibilidad el dinamismo intrínseco entre sus afectos, sus sentimientos y su manifestación en el discurso, perfectamente presente, pragmática y con incidencia en lo real, por lo tanto, en las clases, en sus creencias y en sus modos de ver el mundo.

Un aspecto central que emerge de este análisis considera que la constitución del rol docente y su afirmación como educador nunca está desligada del contexto histórico donde desarrolla su práctica, de la imagen que tiene de sí mismo, de la particular investidura de la sociedad, de las afirmaciones mutuas con sus estudiantes y pares y del modo que tiene este profesor de

relatar, narrar o enunciar su experiencia, su comprensión del mundo, su práctica. Esta aproximación abre la posibilidad de prestar especial atención a los saberes de los docentes, vinculados no sólo a su disciplina sino a sus vivencias, experiencias, miedos o anhelos.

Es necesario destacar que el docente parece experimentar profundas tensiones entre su formación y las configuraciones del aula, entre lo que es y está siendo con cada elección, entre lo que se espera que haga y lo que puede o quiere hacer y, en cada nuevo contexto, con cada nuevo grupo de estudiantes, se enfrenta con el constante desafío que parece oponer las prácticas rutinarias con la innovación, con el riesgo y, por lo tanto, con la posibilidad de que un cambio ocurra.

Los afectos, entre la tecnología y la enseñanza

Pensar la enseñanza en su articulación con las nuevas tecnologías implica recuperar la dimensión subjetiva de los docentes quienes, a través de sus disposiciones, sus intervenciones pedagógicas o didácticas, su palabra y sus prácticas, crean y recrean las condiciones de posibilidad en el aula. La creencia, con o sin un sustento teórico[3], en estas condiciones de posibilidad o –por el contrario– de imposibilidad, marca el

rumbo de aquello que se puede hacer o imaginar para favorecer las comprensiones los estudiantes y tender puentes cognitivos con un conocimiento juzgado como significativo y relevante. Por obvio que pueda parecer, considerar la subjetividad docente abre el espacio a complejos y entrelazados aspectos que hacen a la identidad del rol y a los afectos, anclados en procesos muchas veces inconscientes pero que, sin embargo, se ponen en circulación al momento de pensar la clase y estar en la clase. Se desprende, por tanto, que será muy difícil desarrollar o construir una teoría sobre la enseñanza y las nuevas tecnologías que omita la dimensión de las emociones, los temores, pasiones o resistencia, así como de la palabra puesta en circulación y, más allá, del mundo de significaciones construidos a través del lenguaje.

Comencemos diciendo que sólo tiene sentido hablar de una subjetividad en medio y contra el fondo de las reglas de una comunidad histórica de hablantes de una lengua, una subjetividad que desnuda en su discur-

3 Por analogía podemos citar a Jerome Bruner (1997:64) quien, en su libro *La Educación como Puerta de la Cultura*, afirma que "nuestras interacciones con otros están profundamente afectadas por nuestras *teorías intuitivas* cotidianas sobre cómo funcionan otras mentes"(Las itálicas son mías)

so –a la vez y de manera inextricable– lo individual y lo social. Se trata de un proceso dialéctico en el que intervienen las intricadas variaciones del uso del lenguaje en el complejo contexto de las fuerzas afecta configurativas que tienen la cultura y la historia. El lenguaje es una articulación –tanto formal como material– de una experiencia viva, intensa y cambiante, una fusión en movimiento, entramado con el discurso. La subjetividad, por su parte, tiene las características de un objeto dinámico, en construcción permanente, en relación con una red de reconocimientos y fundaciones mutuas y no pertenece al ámbito epistémico de aquellas disciplinas que definen su objeto de manera apriorística, de un sistema formal con axiomas y teoremas o postulado a partir de un conjunto de definiciones consistentes y autorreferidas, con reglas de buena formación de fórmulas y de inferencia que funcionan como un lenguaje artificial. Tampoco se trata de un objeto trascendental como el concebido por el idealismo alemán, pues no es posible suponer categorías que sean condición de posibilidad de una deducción trascendental o un existenciario ideal previo o someter la subjetividad a una *epojé* o reducción que suspenda las tesis de valor del mundo de la vida.

El lenguaje, afirman McLaren y Giroux (1998:25), "ayuda a constituir la subjetividad (...) Aquí utilizamos

el término 'subjetividad' para diferenciarlo de identidad, dado que la subjetividad nos permite reconocer y abordar las maneras como los individuos encuentran sentido a sus experiencias, e incluso a su entendimiento consciente e inconsciente, y las formas culturales disponibles mediante las cuales dicho entendimiento se limita o se habilita".

El relato de las experiencias docentes se encuentra teñido por las emociones que esas experiencias desplegaron y por las decisiones tomadas dentro o fuera del aula. Son las emociones, siempre relegadas a un segundo plano de análisis, las que se ponen en circulación en el momento de enseñar, diseñar acciones de innovación didáctica o cambiar las prácticas en el aula. Son las emociones, como sentimientos fuertes que se nos imponen, las que hacen que podamos hallarnos inclinados a realizar determinadas acciones y orientan nuestras preferencias. Para sostener esta idea podemos afirmar que existen, en la dimensión de la reflexión didáctica, diferentes espacios reales y simbólicos donde los profesores y maestros plasman el atravesamiento de sentimientos que, a los fines analíticos, podríamos esquematizar del siguiente modo: por un lado, la actividad de los docentes supone sentimientos y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que están ancladas en valores y juicios sobre la ética, la moral, el

bien y el mal que se tejen –de modo complejo– en múltiples interacciones entre personas (directivos, pares, estudiantes, padres de los estudiantes, etc.) y que , por otro lado, implica disponer de energía para desarrollar la tarea, supone un tiempo presente que mixtura –a la vez– su vida personal y profesional y, por lo tanto, irremediablemente, tiene un aspecto emocional.

Es dentro de la institución educativa donde todo el entusiasmo, las múltiples estridencias o desasosiegos se exacerban y se ponen en juego tejiendo una red de representaciones e identidades personales e institucionales que van legitimándose a sí mismas. Por este motivo, y con el fin de correr el velo que oculta las acciones de hecho, es necesario dilucidar de qué manera se articulan los modos de autopercibirse de los docentes, sus resistencias, temores o esperanzas en los proyectos de inclusión de las nuevas tecnologías. Es preciso conocer, del mismo modo si, a pesar de las múltiples defensas, surge de las interacciones una idea, una nueva imagen de sí mismo, una acción renovada, única en el tiempo y en el espacio, imposible de extrapolar a otras realidades que venza y supere la discusión de sentido común, para dar lugar en el aula a otro modo de creación inédita, única. Gilles Deleuze (2001:29) ilustra bellamente esta idea en su texto sobre Spinoza al afirmar que "cuando un cuerpo 'se encuentra con' otro cuerpo

distinto, o una idea con otra idea distinta, sucede o bien que las dos relaciones se componen formando un todo más poderoso, o bien que una de ellas descompone la otra y destruye la cohesión entre sus partes."

Los sentimientos, las identificaciones, las cuestiones identitarias que se ponen en juego en el espacio intrainstitucional es una alquimia generalizadora donde –a pesar de las impresiones de algunos docentes de amenaza, inseguridad o temor– surge un nuevo cuerpo, una nueva manera de interacción con los estudiantes y con las nuevas tecnologías.

La afirmación como educador

En el marco de estos debates presentes se despliega un entramado de *juegos de verdad*[4] , acontecimientos discursivos que permiten la constitución y

4 Edgardo Castro entiende que, para Foucault, los juegos de verdad son "las reglas según las cuales lo que un sujeto puede decir se inscribe en el campo de lo verdadero y de lo falso (Foucault: Dichos y Escritos IV, 631-632). Desde esta perspectiva, Foucault concibe retrospectivamente su trabajo como una historia de los modos de subjetivación/objetivación del ser humano en nuestra cultura." En: Castro, E. (2011) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI. Pág. 377

emergencia de los sujetos y que –a la vez– rozan con las composiciones y movimientos de identidades y diferencias que se tejen en la situación educativa, producidas, entre otras razones, por efecto del lenguaje. Un lenguaje inmerso en un conjunto de prácticas sociales o acontecimientos discursivos que "se dispersa en las instituciones, en las leyes, en las victorias o en las derrotas políticas" (Foucault, 2012: 187).

Los estilos docentes se despliegan en un conjunto de disposiciones discursivas y estrategias didácticas en que los profesores, los maestros, los educadores desarrollan su práctica. Estos estilos se construyen en la intersección de dimensiones tales como el modo de enseñar, las expectativas sobre los estudiantes, las representaciones sobre el rol docente y sobre sí mismos y se encuentran atravesados por los vínculos que establecen con los contenidos y los medios de enseñanza, con sus colegas y con la institución. Por tanto, podemos concebirlos, también, fundados en un mecanismo análogo al del *agenciamiento colectivo*[5]donde no es el

5 El *agenciamiento* colectivo da cuenta del carácter de construcción social del discurso, de los procesos de subjetivación y de la pragmática que esto conlleva. Puede profundizarse este concepto en Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia.*

resultado de una acción individual sino de una acción conjunta que le da sentido, en un contexto determinado o en un aula.

Para penetrar en los modos de subjetivación de los docentes y la manera en que se posicionan frente a las nuevas tecnologías es relevante privilegiar la perspectiva narrativa, en tanto es posibilitadora y permite explicitar la construcción social de conocimientos, en el convencimiento de que los humanos piensan, perciben y dan sentido a la experiencia de acuerdo con estructuras narrativas. A la manera de Bruner entendemos que "las realidades sociales [...].son los significados que conseguimos compartiendo las cogniciones humanas" (Bruner 1988: 128). Como modo de conocimiento el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos que no pueden reducirse en definiciones o proposiciones abstractas como variables discretas. Son precisamente "las vicisitudes de las intenciones humanas" (Bruner 1988:27) el objeto mismo de la narrativa. De este modo, sólo podremos aproximarnos al discurso docente y a su subjetividad emergente a partir de su propio lenguaje. Poner la mirada para intuir qué pasa *en* lo que dice, permite conjeturar e ir más allá de la coherencia semántica o discursiva.

La escuela es una creación tecnológica[6] –intencional y situada–, un acontecimiento, una formación dis-

cursiva específica, un artefacto cultural, una creación humana, contextualizable que tuvo desde sus orígenes, y sigue teniendo, un fuerte impacto en las subjetividades de sus miembros, pero también en las familias y en los entornos sociales de quiénes participaban en ella. La confirmación de la aparente pugna entre las tecnologías epocales –por un lado la escuela y su infinidad de objetos, rituales, actos, ceremonias que requieren la domesticación del cuerpo y la presencia física y, por otro el acercamiento a dispositivos electrónicos de uso cotidiano, el acceso masificado a internet, el uso de aparatos celulares que sirven a la vez como espacio de comunicación y de información, la posibilidad de estar presente en la virtualidad– ha motivado la puesta en marcha de múltiples intentos de conciliar, de alguna manera, ambos mundos: la escuela y las nuevas tecnologías. Estas disposiciones entusiastas, experiencias dispersas en distintas partes del mundo, intentan responder y resolver, con resultados inciertos, la perentoriedad de un conflicto que tiene su base en lo que

6 “Mientras el término ´técnica´ hace referencia a un determinado mecanismo de poder, el término ´tecnología´, al conjunto de mecanismos y, en particular, a las correlaciones que se instauran entre ellos”. Castro, E. (2011) Óp. Cit. Pág. 382

Paula Siblia (2012:14) designa como "una transición entre ciertos modos de ser y estar en el mundo –que sin dudas eran más compatibles con el colegio tradicional y con las diversas tecnologías adscriptas al linaje escolar– y estas nuevas subjetividades que florecen actualmente y que manifiestan su flagrante disconformidad con dichas herramientas, mientras se ensamblan alegremente con otros artefactos"

Nuestras prácticas, conformadas entre otros componentes por los discursos, identificaciones, entramados que conectan lo dicho con lo no dicho, saberes instituidos, percepciones y creencias, constituyen la subjetividad en construcción en el aula, una subjetividad que en su dispersión histórica y en el momento presente atravesará las paredes de las instituciones de formación. Para comprender y aceptar este dinamismo sólo hace falta observar y reconocer en las prácticas discursivas la presencia, la inmanencia, la pregnancia que tienen los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en las aulas, en los relatos, en los modos de interactuar y de dialogar y por supuesto, en los modos de construir nuevo conocimiento.

La subjetividad, nos dice Félix Guattari (1996:1) es "plural y polifónica", muchas y distintas voces se hacen presentes. Las cuestiones que hacen a la subjetividad siempre han ocupado un lugar preponderante en la

historia de las ideas. Las preocupaciones provenientes de la filosofía, la psicología, la sociología, la socio-lingüística, la comunicación y la educación parecen estar atravesadas contemporáneamente por los medios masivos y las nuevas tecnologías[7].

En este marco las tensiones parecen florecer, acrecentarse, ponerse de relieve. Profesores formados para una escuela sin fecha, sin historia, en el que las instituciones de formación y la sociedad parecían estar de acuerdo. Profesores que aún tienen una imagen mítica de sí mismos y del mundo educativo como un "templo", como el lugar del saber. Futuros profesores, maestros, confrontados con un mundo en crisis, ambiguo, con pluralidad de información, heterogeneidad, diversidad, con las nuevas tecnologías presentes en los discursos, dentro y fuera del aula.

7 Cabe aclarar que, tal como señalan diversos autores (Wolton, 2000; Herrera Aguilar, 2010), el estudio de la comunicación no se reduce a los medios de información y comunicación, ni a cuestiones técnicas, sino a los lazos que unen hombres y sociedades a través de sus dimensiones cultural, social y política. Por lo tanto, se entiende que el estudio de la comunicación aborda distintas problemáticas en los cuales los medios pueden "o no" ser centrales. También afronta el desafío de revisar la concepción del sujeto en su relación con el Otro en el marco de un contexto social y cultural. Por lo tanto la identidad, la cultura, la sociedad, lo público y privado, son también temas de preocupación de estos estudios.

Las subjetividades entran en conflicto y es necesario repensar las prácticas para que estas tensiones, incertidumbres y congojas, siempre enmarcadas en un contexto histórico, se conviertan en prácticas de libertad, de encuentro. En este sentido abrirse, desplegarse a la incorporación de nuevos modos comunicativos, a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –que calan en el núcleo de la subjetividad humana– es una posibilidad de encuentro que permite considerar no sólo los aspectos intelectuales, académicos o disciplinares sino los afectos y las nuevas sensibilidades que se encuentran dentro de las aulas del profesorado poniendo, finalmente, en relación y diálogo dos dimensiones enlazadas y fundacionales: la comunicación –a través de las percepciones, sensibilidades y discursos– y la educación como instancia formal de formación de formadores.

Las subjetividades en juego

Por un lado, los profesores que no utilizan las nuevas tecnologías en sus prácticas de enseñanza o que lo hacen como un soporte instrumental dicen, en relación a estos nuevos entornos tecnológicos, que sienten inquietud, desconfianza, desapego, indiferencia, resistencia,

inseguridad, pérdida de control de la situación didáctica, pero nunca tranquilidad, impresión de bienestar, emociones de confianza, que vinculen sus viejos saberes con los nuevos desafíos. Por otro lado, aquellos docentes que incorporan los recursos tecnológicos disponibles en las instituciones o en la sociedad, para mejorar y enriquecer su tarea docente, manifiestan sentimientos de alegría, curiosidad, gusto, ganas de cambiar y probar, satisfacción, entusiasmo pero tampoco describen una sensación de tranquilidad, serenidad o placidez.

Aparecen, de modo transversal a los temores o sensaciones algunos temas recurrentes que permiten dar sentido a las tensiones que expresan: la cuestión generacional y los rápidos cambios, el dominio o no de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana, la propia historia formativa, los maestros que evocan, el significado que le atribuyen al rol del profesor y las diferentes modalidades de enseñanza. El análisis del entramado entre sentimientos y las cuestiones recurrentes implica un complejo desafío que involucra dimensiones afectivas, culturales y, por supuesto, pedagógicas. Las condiciones en que se producen o circulan los saberes, el estallido en los modos comunicativos, los novedosos momentos de la presencia o de la ausencia, rompen los moldes escolares y, con ellos, la impresión de seguridad o suficiencia que tienen o tenían los docentes.

Los profesores están desconcertados. Las instituciones están desconcertadas. Buscan respuestas en la formación, en la capacitación, en la adquisición de nuevas competencias tecnológicas. Sin embargo, las buenas prácticas de enseñanza no se agotan en el conocimiento de una disciplina o una habilidad específica, también se requiere dar cuenta de las emociones que se despliegan al momento de pensar la clase, para poder sortear la barrera de los temores, las nostalgias o las tristezas, que configuran el refugio de las resistencias.

Los profesores, atravesados por sus afectos y sus emociones, vuelcan en el aula parte de su energía en constituirse como docentes, recuperando en cada intervención a ese maestro ideal, imaginado, que desean ser. Este ejercicio –a menudo totalmente inconsciente u oculto– va delineando un espacio de seguridad, un territorio donde se reconocen y reconocen a otros como pares. Este proceso, dialéctico y constante, configura un juego entre identidad e identificación, donde el docente –en medio de múltiples, complejos y continuos intercambios– se define a sí mismo en el marco de un grupo, una historia, una tradición, una cultura y un discurso. Cada cambio en este proceso simboliza un duelo por la necesidad de volver a reconocerse frente al espejo de las expectativas propias y las de los demás.

El cambio implica una transformación en los estilos de enseñanza y, por supuesto, una transformación en los modos de vinculación con los estudiantes, los grupos y con el conocimiento en general. Aceptar que el estudiante aporta saberes, revisar los modos de acceso al conocimiento y a la información, comprender las profundas mutaciones en los modos de producción, circulación y acceso al conocimiento, implica ensanchar, extender más allá de lo previsto el horizonte de la definición del docente. Para que esto pueda ocurrir, es necesario poner en circulación la palabra y crear condiciones institucionales de escucha, de acompañamiento, de formación que le permitan al profesor volver a recrearse e imaginarse. La responsabilidad de construir nuevos sentidos y nuevas prácticas no es exclusiva del docente; este cambio, además de ser un acontecimiento con intensa repercusión en el aula es un hecho político, social y cultural; por lo tanto es necesario generar los mecanismos –al interior de cada comunidad educativa– para que estas transformaciones ocurran de modo dialogado, participativo y democrático. Abrir los caminos hacia el deseo, hacia la alegría, va en el sentido de un encuentro con lo imprevisto, con una potencia, con un sueño, con la posibilidad de cambiar las cosas y de cambiarnos sin que eso nos desfigure, nos atormente o nos deforme, sino que se integre en nuevos modos de ver el mundo, la realidad y las prácticas educativas.

Los sentimientos con los que se va construyendo el rol docente son muy relevantes en el diseño de buenas prácticas de enseñanza. Las emociones que se despiertan en el ánimo de los profesores frente a la incorporación de las nuevas tecnologías se transforman, así, en un factor clave que incide en las elecciones pedagógicas, tal vez mucho más que las cuestiones de acceso material o racionalidad técnica. Dar lugar a la palabra de los docentes, escuchar lo que tienen para decir, aceptar lo que sienten, es un pequeño paso hacia la comprensión de las decisiones que toman en el aula.

Existen diversos y variados factores que inciden en la integración de las tecnologías en el aula y que repercuten en los modos de sentir y pensar del docente y de la docencia tanto presente como futura. La distancia existente entre lo que dicen los docentes y lo que realmente plasman en sus clases es producto de la ineludible movilización de sentimientos, deseos, ideas, identificaciones pero, también, del sutil encuentro entre ese docente y la institución donde puede o debe desarrollar sus prácticas, donde encontrará –también– un camino allanado o lleno de obstáculos para poner en circulación sus saberes y estrategias.

El esfuerzo de precisar cómo será el proceso de constitución de una subjetividad no puede desligarse de las cualidades del lenguaje y, por lo tanto, del discurso –en su

carácter inextricablemente unido al sujeto que lo enuncia y los contextos discursivos donde circula– y postula un objeto intermedio o parcial que construye de manera conjunta el objeto de análisis, como los ritmos estéticos de Bajtin, como los "ritornelos existenciales" que Guattari (1996: 30) recupera de aquellos párrafos de *En busca del tiempo perdido*, donde Proust cuenta lo que le pasó con aquella fracesilla de la sonata de su vecino, el músico Vinteuil, que volvía una y otra vez a embargar su alma o como esos objetos intermedios entre expresión y contenido que rompen la correlatividad sujeto-objeto.

Cada docente pone en circulación su palabra y hace proliferar una serie de argumentaciones a favor de su posición, como escudos o insignias de valores, audacias o esfuerzos que ellos mismos encarnaron en su actividad como profesores en los profesorados. Comienza a apreciarse la superposición de discursos que logran mezclar los colores primarios para crear un nuevo color, con otro matiz, en sus múltiples combinaciones, en sus infinitas variaciones, en sus inclasificables gamas. Ya no se trata de un docente, sino del conjunto de representaciones docentes que entran en juego, de la multiplicidad de discursos que se despliegan, con argumentos que hablan sobre lo mismo.

Analizar el discurso de los docentes para develar las subjetividades emergentes permite reflexionar sobre

qué estilos de profesores transitan o se instalan hoy en las aulas y cuáles son las presencias discursivas o materiales de las nuevas tecnologías que impliquen la incorporación de algo realmente singular, nuevo y crítico (no meramente reproductivo) en las mixturadas realidades y prácticas existentes. A esta idea central podría agregarse una nueva perspectiva, complementaria, que me parece central en este trabajo: pensar también la escuela y las instancias formativas como los profesorados como tecnologías en tanto producciones discursivas vivas, dinámicas, a la vez expresión de los cambios culturales y sociales y productora de dichos cambios. Este análisis resalta de qué modo las diferencias discursivas de los docentes, las distinciones en las palabras, son más bien territorios con mapas abiertos, actos fusionados y colectivos de enunciación; no son propiedades intrínsecas de los sujetos sino espacios y tramas complejas de significaciones que anudan cuestiones sociales, históricas y hasta psicológicas y que, por ende, repercuten y son –a la vez– las prácticas y las interacciones dentro del aula.

La subjetividad no se constituye, entonces, por medio de una verdad que le da un estatuto conceptual o discursivo, sino por medio de ciertas prácticas que dan legitimidad procedimental y tradicional a una serie de maneras de obrar sobre los demás y sobre nosotros mismos. Estas prácticas se estandarizan, ritualizan y

codifican, se tornan procedimientos aceptados por el yo de todos, como caminos de acceso a una verdad aceptada, instituida, reconocida socialmente como un método objetivado.

Tensiones en los estilos docentes

Para poder distinguir, a través de la narrativa y el discurso de los profesores, las complejas tensiones –que devienen de la presencia de las nuevas tecnologías– en la subjetividad del docente y en sus prácticas de enseñanza, fue necesario definir categorías que pudiesen cruzarse de modo de distinguir predominancias, emergencias y relieves y, a la vez, lo borroso del encuentro con un estilo determinado o lineal.

De este modo, aparecen configurados tres ejes, con sus tensiones e intersecciones, a los que responden subjetividades docentes que dan cuenta de sus estilos y prácticas de enseñanza. Por un lado, podemos considerar un primer eje, en relación a *la emergencia de las nuevas tecnologías* donde aparecen estilos que van desde maestros que buscan cambiar sus modos de intervención didáctica, capitalizan su conocimiento y su acercamiento a las tecnologías y ponen en circulación el imaginario de los jóvenes para dar cuenta –a través

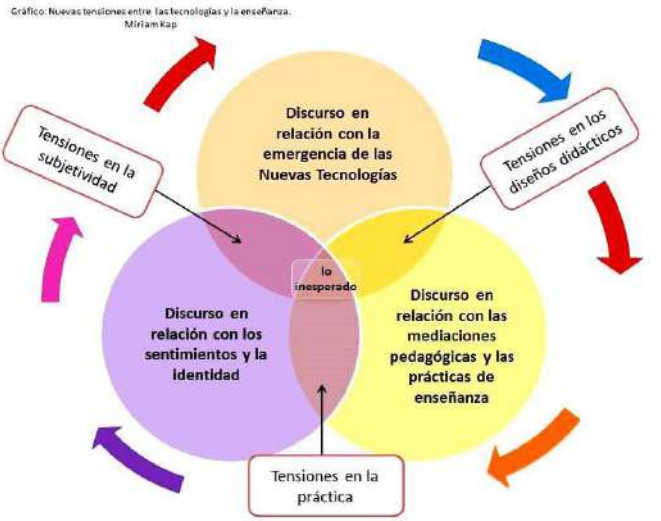
del uso activo y significativo de las nuevas tecnologías– de la posibilidad de promover genuinos aprendizajes utilizando nuevos lenguajes, hasta aquellos profesores que no incorporan las nuevas tecnologías en sus prácticas de enseñanza ni desean hacerlo, considerando que el uso de los artefactos tecnológicos con conectividad corresponde al ámbito de la vida privada y que sólo producen dispersión en las aulas.

En un segundo eje, que vincula los *sentimientos y la identidad* de los profesores podemos reconocer formaciones discursivas que despliegan un posicionamiento pendular ante la posibilidad del encuentro de las prácticas tradicionales con las nuevas tecnologías. Aquí, el arco de estilos oscila desde docentes que se identifican en el rol como transmisores de saberes de otros, de saberes institucionalizados y legitimados –principalmente a través de los libros– y que se sienten confiados y seguros en la transferencia de conocimientos disciplinares; hasta la otra punta del arco con docentes cuyo modelo de identificación es la innovación, las alternativas no tradicionales, manifiestan sentimientos apasionados y quieren cambiar el mundo, perciben que junto al saber de la ciencia está el compromiso con la sociedad y utilizarán todas las estrategias que estén a su alcance para brindar estas posibilidades a sus estudiantes.

Finalmente, un tercer eje en relación a las *prácticas de enseñanza y sus discursos*, recupera la palabra del docente entramada con las mediaciones pedagógicas y las prácticas de enseñanza, utilizando nuevas tecnologías. En este espacio encontramos aquellos que privilegian una comunicación lineal, unilateral, el saber concentrado y acumulado en el docente, quien es –a la vez– compendio de conocimientos centrales e ineludibles y experto en el correcto ordenamiento y secuenciación de los contenidos. No es necesario, para estos profesores, buscar más saberes fuera del aula porque están allí, presentes en la voz del maestro. Otros docentes, con un discurso que integra la participación y promueve la retroalimentación en los espacios comunicativos, parecen comprender la necesidad de estar a la vanguardia, tomar iniciativas, adelantarse y, por supuesto, correr riesgos. Esos profesores entienden que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación forman parte del amplio contexto de cambios en las modalidades comunicativas y en los modos de ver el mundo, en el cual las relaciones entre alumnos y docentes, entre sí y con respecto al conocimiento, se ven estremecidas por las experiencias que provocan los entornos polisémicos y extensos de las nuevas tecnologías.

Surgen, de este modo, numerosas y heterogéneas potenciales articulaciones, algunas de ellas quedan

plasmadas como una representación posible, viable y, en un sentido, esperable. Otras crecerán de un modo totalmente inesperado. Quedan así definidas, en principio y esperando que no resulten cristalizadas y adquieran nuevos movimientos, tres esferas con tres líneas de tensión entre ellas.



De la confrontación de la primera esfera de los discursos en relación con la emergencia de las nuevas tecnologías con la segunda de los discursos en relación con los sentimientos de identidad surge el campo de las ***tensiones en la subjetividad*** y cómo se reconocen los docentes en relación a las nuevas tecnologías.

De la confrontación de la primera esfera de los discursos en relación con la emergencia de las nuevas tecnologías con la tercera esfera de los discursos en relación con las mediaciones pedagógicas y las prácticas de enseñanza surge el campo de las ***tensiones en los diseños didácticos*** que implica pensar y repensar el plan de clase, qué estrategias utilizar y de qué modo establecer lazos comunicativos.

De la confrontación de esta última esfera, de los discursos en relación con las mediaciones pedagógicas y las prácticas de enseñanza, con la del discurso en relación con los sentimientos de identidad, surge el campo de las ***tensiones en la práctica*** que involucra un replanteo de lo que se hace realmente en el aula.

En cada intersección podemos, por tanto, jugar con la combinación múltiple de las distintas categorías cruzadas con las pertenecientes a otras esferas y se vislumbran en ellas espacios de confluencia y nuevos territorios de análisis que permitirán profundizar en el discurso del docente. Se entrevé en dichas intersecciones variaciones que articulan, no sin conflicto, nuevas relaciones entre la práctica y los discursos.

Es evidente que este mapa es inestable, que allí se movilizan representaciones inasibles y, muchas veces, aún incomprensibles. Sin embargo, lo sugestivo,

lo fascinante es seguir examinando, desentramando las aparentes oposiciones existentes, los sutiles encuentros, las estrategias de los sujetos en relación a sí mismos y al rol que ocupan, la incidencia de las instituciones donde plasman sus prácticas con el fin de pensar lo tecnológico, la tecnología, las subjetividades y la enseñanza enlazadas en dimensiones sociales que le otorgan sentido. David Buckingham (2008:224) rechaza la idea de que la tecnología sea neutra "o que sus consecuencias sean el mero resultado de cómo eligen usarla las personas."Tal vez –pienso– la resistencia sea, también, parte de la potencia.

El trabajo desde las diferentes configuraciones subjetivas de los docentes permite vislumbrar que el sentido que los profesores otorgan a las tecnologías está implicado en significados ideacionales, en sus visiones del mundo, que provienen de su trayecto formativo, del rol que ocupan (o mejor, de la imagen internalizada del "deber ser" del rol que ocupan) y de las experiencias previas. En otras palabras, las significaciones que los docentes producen discursivamente sobre las nuevas tecnologías siempre están dadas en el marco de un determinado contexto social y cultural que interviene en los modos de otorgar sentidos y, de este modo, articulan en sus diseños y en sus prácticas en el aula.

A través de su discurso emergen las producciones y las creaciones con carácter reproductivo o innovador en las prácticas de enseñanza, sin olvidar que el modo de enunciación produce de hecho un impacto en las subjetividades en juego, un cambio de posición, un reposicionamiento que implica reflexión e, incluso, resistencia, pero que no puede obviar la puesta en discusión de los aspectos naturalizados de la enseñanza y del aprendizaje

La penetración curricular de las nuevas tecnologías aún es azarosa y está ligada mucho más al interés del docente o la necesidad de su utilización en el marco de determinados programas y no tanto a una reflexión crítica que implique hacerla más potente y poderosa. Esto puede deberse a que, siguiendo las ideas de Edouard Glissant, el uso de las tecnologías con fines didácticos, con intencionalidad pedagógica o con motivaciones meramente exploratorias dentro del aula, aún no logra crear –y mucho menos dominar– un lenguaje que permita fusionar emociones, sentimientos y saberes, dando lugar a una subjetividad siempre emergente que pueda ponerse en consonancia con ellas.

Cambiar las prácticas, cambiar las perspectivas

Analizar los discursos, los matices, los tonos y los gestos con detenimiento y criticidad –espacio siempre polémico y abierto a controversias y pasiones– nos brindará insumos para poder seguir pensando en la educación de hoy, repensar nuestras prácticas, producir verdaderas rupturas con sentido, e intentar generar acciones que sean epistemológica y éticamente justificables, para formar una sociedad mejor, más justa, más igualitaria y más democrática. El cambio implica una transformación de los estilos de enseñanza y, por supuesto, una transformación en los modos de vinculación con los estudiantes, los grupos, con el conocimiento en general y con la imagen que tiene de sí mismo. Cambiar las prácticas o buscar alternativas en entornos de enseñanza no convencionales, incluir ambientes tecnológicos diversificados en las clases presenciales, aceptar que el estudiante aporta saberes, revisar los modos de acceso al conocimiento y a la información, comprender las profundas transformaciones en los modos de producción, circulación y acceso al conocimiento. Para que esto ocurra, es necesario poner en circulación la palabra del docente y crear condiciones institucionales de escucha, de acompañamiento, de formación que le permitan al profesor volver a reco-

nocerse, recrearse e imaginarse. La responsabilidad no es exclusiva del docente, este cambio, además de ser un acontecimiento de fuerte impacto pedagógico es un hecho político, social y cultural. Por lo tanto, es necesario generar los mecanismos –al interior de cada comunidad educativa– para que transformaciones de fondo ocurran de modo constructivo, dialogado, participativo y democrático.

Bibliografía

ALVARADO, D. (2014) "La construcción semiótica de la identidad: un análisis de la recepción en casos de Facebook". En: PARINI, A. y GIAMMATTEO, M. (Eds.) (2014) *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* Volúmenes temáticos de la Sociedad Argentina de Lingüística - 1a ed. - 2014. Volumen N° 19 Pag. 23-34- ISBN 978-950-774-241-5. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo; Sociedad Argentina de Lingüística

BRUNER, J. (1988) *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa

BRUNER, J. (1997) *La educación: puerta de la cultura.* Madrid, Visor

BUCKINGHAM, D. (2008) *Más allá de la Tecnología*. Buenos Aires: Manantial

CASTRO, E. (2011) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI

DELEUZE, G. (2001) *Spinoza: filosofía práctica.* Barcelona: Fabula. Tusquets

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2002) *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos

FOUCAULT, M. (2012) *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Buenos Aires: FCE

GLISSANT, E. (1981) *Lediscoursantillais*.París:Seuil

GUATTARI, F. (1996). *Caósmosis.* Buenos Aires: Manantial

JACKSON P. (2002)*Práctica de la Enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu

KAP, M. (2012) "Subjetividades en Construcción: El Profesor enseñando en el Profesorado" En: YEDAIDE, M. M. y TRUEBA, S. (comp.) *La investigación en el campo de la formación docente: metodologías y experiencias*. Noviembre, 2012 Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, -:ISBN 978-987-544-464-5

KAP, M. (2014) *Subjetividades y Nuevas Tecnologías. Una aproximación a los sentidos, narrativas y prácticas docentes*. Tesis de Maestría

LITWIN, E. (2008) *El Oficio de Enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidos

MAGGIO, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidos

MARTIN, M.V.; IRIGOITÍA, I (2014): "Tecnologías portátiles: El aula como frente cultural" publicado en *Question,* Vol. 1 N° 43 (julio-septiembre de 2014) En http://www.perio.unlp.edu.ar/question/

McLAREN, P. y GIROUX, H. (1998) "Escritos desde los márgenes. Geografías de la identidad, la pedago-

gía y el poder". En: McLAREN, P. (1998) *Multiculturalismo revolucionario*: *pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI

WILLIAMS, R. (2000) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península

Taxonomía para crear propuestas pedagógicas en la era digital

María Esperanza Ramírez

Voy a contarles una historia muy particular, me sucedió hace unos días en una farmacia de la ciudad de La Plata. Al ingresar y divisar la cantidad de gente que había en el lugar, busqué sin éxito el típico expendedor de números colorado que tiene forma de caracol aplastado, recorriendo en dos oportunidades el local, desde la puerta de ingreso hasta la sección "farmacia" precedida por la sección "perfumería", mientras que en mis oídos sonaba el timbre que indicaba que la fila avanzaba. Me di por vencida en la búsqueda y le pregunté a una señora, mayor que yo, quien muy amablemente me indicó, "tenés que sacar número ahí en la pantallita, apretás donde dice farmacia y listo". Aunque pude sacar un número, la espera era tanta que me retiré sin comprar las aspirinas pero con una certeza: estamos en la era digital.

Definitivamente al igual que esa amable señora, soy una inmigrante digital, cómo no serlo si aún recuerdo el walkman, mi compañía ideal viajando de casa a la escuela y viceversa en el colectivo que me llevaba al secundario. Hace unos meses lo encontré en mi baúl de los recuerdos y lo tiré pensando "ya no sirve, si ya están extintos los cassettes y escucho música en mi celular". Ahora que lo pienso me arrepiento, debí seguir guardándolo porque forma parte de mi vida, como el VHS de mi viaje de egresados, como los negativos de viejas fotos que aún conservo, como las cartas con estampilla que me enviaba una amiga. En fin, podría hacer una línea de tiempo incluyendo a través de qué dispositivos la era digital llegó a mi vida, como a la de tantos otros, casi sin darnos cuenta.

Como ideal de docente transformador, tengo la convicción de que debo planificar para los nativos digitales, los alumnos de esta era, los que nacieron y se apropian de las tecnologías y hacen que ellas sean parte más que importante de sus vidas cotidianas. Una docente que guía, ayudándolos a no perderse en el caudal de información que circula por la web, invitándolos a seguir siendo prosumidores y productores de sus propias experiencias desde la educación, mediante la innovación de las prácticas y propuestas con herramientas TIC.

La Taxonomía de Bloom y una nueva revisión-versión

En 1956, el psicólogo Benjamín Bloom, desarrolló y publicó su Taxonomía de Objetivos Educativos. Esta se convirtió en una herramienta clave para estructurar y comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje y lectura obligada en la formación del Profesorado hasta no hace mucho. Según el autor, el aprendizaje iba de la mano de uno de los tres dominios psicológicos, el Cognitivo. En su tipología, los tres dominios son:

• El dominio Cognitivo, que permite procesar información, conocimiento y habilidades mentales.

• El dominio Afectivo, que referencia las actitudes y sentimientos.

• El dominio Psicomotor, que abarca las habilidades manipulativas, manuales o físicas.

En los años 90, un antiguo estudiante de Bloom, Lorin Anderson, revisó la Taxonomía de su maestro y publicó, en el año 2001, la "Taxonomía Revisada de Bloom". Ambos trabajos, son clave tanto para los docentes como para los encargados del diseño de capacitaciones. En la era digital surge, en base a las anteriores, una nueva taxonomía del siglo XXI, la "Taxonomía para entornos Digitales".

Lógicamente, la taxonomía original y su revisión no comprendían los desarrollos y potencialidades de

la era digital. Los nuevos comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje que ofrecen el uso y apropiación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la educación. La Taxonomía "Revisada de Bloom", atiende muchas de las prácticas tradicionales del aula, pero como su mentora, también se restringe al ámbito cognitivo. La Taxonomía para entornos Digitales en cambio, no solo revisa elementos cognitivos sino también y mejor aún, nuevas metodologías y herramientas que se pueden utilizar en las aulas a partir de la incorporación de las TIC. Métodos y herramientas, como por ejemplo los trabajos colaborativos en sus diferentes formas, que potencian y enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad, los trabajos colaborativos se hallan favorecidos por la era digital, adquiriendo cada vez mayor preponderancia en las aulas. Por momentos, se lo puede pensar como un elemento de la Taxonomía de Bloom o simplemente como un mecanismo que puede usarse para facilitar Pensamiento de Orden Superior, ya que"... es la calidad de la acción o del proceso la que define el nivel cognitivo y no la acción o el proceso, por sí mismos" (Churches, 2009).

Como ya se mencionó, la Taxonomía Bloom, examina diferentes miradas del dominio cognitivo. Este dominio categoriza y ordena habilidades de pensa-

miento y objetivos. Su taxonomía sigue el proceso del pensamiento y los categoriza como, "Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior" (LOTS) y "Habilidades de Pensamiento de Orden Superior" (HOTS). Las habilidades de pensamiento son fundamentales, inherentes a todo sujeto social. "Usted no puede entender un concepto si primero no lo recuerda y de manera similar, usted no puede aplicar conocimientos y conceptos si no los entiende" (Churches, 2009).

Debemos tener en cuenta que mucho del conocimiento que enseñemos será obsoleto en un par de años, en cambio las habilidades de pensamiento, una vez que se adquieran, permanecerán con los estudiantes toda su vida.

En la era Industrial, la educación se enfocó en las "Habilidades del Pensamiento de Orden Inferior"; según la Taxonomía de Bloom equivalente a recordar y comprender. Hoy en día, la pedagogía y la enseñanza del Siglo XXI se enfocan en que los estudiantes adquieran y transiten desde las LOTS hacia las HOTS, construyendo pensamiento sobre la base de recordar conocimiento y comprenderlos para luego facilitar las habilidades de analizar y evaluar procesos, resultados y consecuencias, con el objetivo de elaborar, crear e innovar en producciones propias, como sujetos activos.

El valor de los trabajos colaborativos

En 1998 sale a la luz un informe de la UNESCO titulado, "Los cuatro pilares de la Educación, Aprender: La Educación encierra un tesoro" (Delors, 1998), en donde la colaboración aparece como un elemento clave en cada uno de los cuatro pilares:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás
- Aprender a ser

El trabajo colaborativo está entre nosotros, es un nueva habilidad del siglo XXI que, en sus diferentes for-

mas, tiene una influencia creciente en el aprendizaje. Con frecuencia ésta se facilita con los medios digitales, que van cobrando omnipresencia en las aulas.

Nuestra forma de enseñar a los estudiantes debería considerar los trabajos colaborativos, para fomentar en ellos las "Habilidades del Pensamiento de Orden Superior".

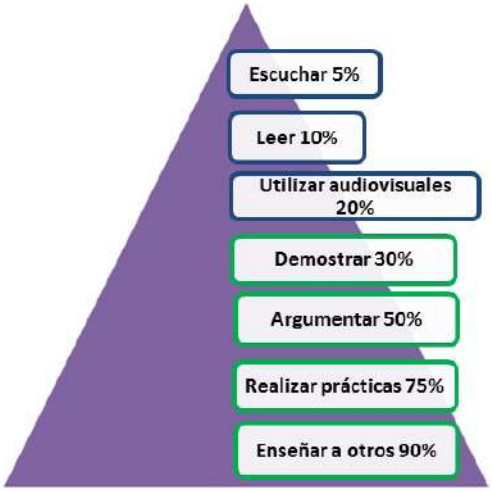
Existe un vasto conjunto de herramientas de colaboración: wikis, blogs de aula, herramientas colaborativas para documentos, redes sociales, sistemas de administración del aprendizaje, etc., muchas disponibles sin costo alguno.

Ahora bien, en la era digital y valiéndonos de poder fomentar los trabajos colaborativos, cabe preguntarnos qué enseñamos: ¿conocimiento, contenido contextualizado, cómo trabajar con otros? El común denominador entre los docentes se centra el objetivo de que nuestros estudiantes produzcan conocimiento, apoyando este proceso constructivista que sostiene que el conocimiento que les demos a los alumnos solo constituye la base de *su* propio ciclo de aprendizaje.

Como docentes debemos constituir una alternativa que ofrezca fundamento a las actividades que les ofrecemos a los estudiantes. El contenido o el concepto sin ningún contexto u otra actividad de apoyo, tienen una muy baja retención. La cotidianeidad es un puntapié inicial imprescindible para la construcción del aprendiza-

je significativo, los estudiantes del siglo XXI, responden positivamente a problemas del mundo real.

Los datos que arroja la pirámide del Aprendizaje, sobre cómo aprenden y recuerdan los estudiantes, nos muestra la diferencia entre un alumno pasivo (:) que solo lee, escucha y ve materiales audiovisuales, ante un estudiante activo (:) que crea, produce y se hace dueño de la palabra.



Invitar a los alumnos a crear, diseñar, construir, planear, producir, idear, trazar, elaborar, programar, filmar, animar, bloggear, videobloggear (video blogging), mezclar, remezclar, participar en un wiki (wiki-ing), publicar “videocasting”, “podcasting”, dirigir, transmitir.

Es fomentar en ellos, las habilidades del Pensamiento de Orden Superior, según la taxonomía, utilizando las TIC, como nuevos canales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del siglo XXI.

Las habilidades del pensamiento en la era digital

RECORDAR: no necesariamente tiene que ocurrir como una actividad independiente, por el contrario, se refuerza si se aplica en actividades en Orden Superior, por ejemplo cuando se usa la memoria para producir definiciones, hechos, listados o, para citar y recuperar material.

En la taxonomía para medios digitales se pone de manifiesto al:

• Utilizar Viñetas: es análogo a listar pero en formato digital.

• Resaltar: el resaltador es una herramienta clave al motivar a los estudiantes para que escojan y resalten palabras y frases fundamentales, les reforzamos el recordar y la memoria.

• Marcar o indicar favoritos: en este proceso los estudiantes marcan sitios en la web, recursos y archivos para usarlos en el futuro.

• Redes sociales: las personas interactúan desarrollando redes de amigos y asociados; forjan y crean vínculos entre diferentes personas. Una red social puede

constituirse en elemento clave de colaboración y trabajo en red.

• Construcción colectiva de repositorios de favoritos: es una versión en línea de marcar o de favoritos locales, disponible con otros marcadores y etiquetas.

• Buscar o "googlear": actualmente son elementos sencillos y fundamentales en la investigación de los estudiantes que digitan una palabra o frase clave en la ventana del motor de búsqueda.

COMPRENDER: es establecer relaciones y construir significado. Los estudiantes entienden procesos y conceptos y pueden explicarlos o describirlos. Pueden resumirlos y parafrasearlos en sus propias palabras, construyendo significado.

Las claves en la era digital para esta categoría son:

• Búsqueda Avanzada y Booleana: Este es un avance respecto a la categoría anterior. Los estudiantes deben tener una comprensión más profunda para poder crear, modificar y refinar búsquedas que se adapten a sus necesidades.

• Periodismo en formato de blog: este es el uso más sencillo de un blog, donde un estudiante "habla", "escribe" o "digita" un diario personal o un diario sobre una tarea específica. El blog contribuye a desarrollar pensamiento de Orden Superior cuando se lo usa para discutir y colaborar.

• Categorizar y Etiquetar: organizar y clasificar archivos digitalmente, sitios Web y materiales usando carpetas, Delicious y otras herramientas similares, para ir más allá de simplemente marcar.

• Comentar y anotar: existe una variedad de herramientas que permiten al usuario comentar y hacer anotaciones en páginas Web, archivos pdf, entradas en marcadores sociales y otros documentos. El usuario desarrolla comprensión simplemente al hacer comentarios sobre las páginas.

• Suscribir: suscribirse al servicio RSS de un sitio lleva la lectura simple a un nivel más elevado. El proceso de leer y revisar nuevamente lo escrito o publicado en las entradas conduce a una mayor comprensión.

APLICAR: se relaciona y se refiere a situaciones donde material ya estudiado se usa en el desarrollo de productos tales como modelos, presentaciones, entrevistas y simulaciones.

Las adiciones digitales a esta categoría y sus justificaciones son:

• Correr y operar: la acción de iniciar un programa, operar y manipular hardware y aplicaciones informáticas para alcanzar un objetivo básico o un resultado específico.

• Jugar: infinidad de juegos como medio educativo. Los estudiantes que manipulan u operan un juego, evi-

dencian comprensión de procesos y tareas y aplicación de habilidades.

• Cargar y Compartir: Se refiere a subir materiales a sitios Web y a compartir materiales usando sitios como Flickr, etc.

• Editar: la edición es un proceso o un procedimiento que los alumnos pueden realizar si producen videos.

ANALIZAR: las acciones mentales de este proceso incluyen diferenciar, organizar y atribuir, así como la capacidad para establecer diferencias entre componentes.

Algunas posibilidades que encontramos en la implementación de TIC:

• Recombinar: la integración de muchas fuentes de datos en una fuente única.

• Enlazar: determinar y construir enlaces hacia el interior o hacia sitios externos, en documentos y páginas Web.

• Cracking: requiere entender y manejar perfectamente la aplicación o sistema que está "crakeando"; analizar sus fortalezas y debilidades y luego explotarlas.

EVALUAR: implica hacer juicios de valor en base a criterios y estándares utilizando la comprobación y la crítica.

Las adiciones digitales a esta categoría y sus justificaciones son:

• Blog/vlog comentar y reflexionar: tanto criticar constructivamente como reflexionar, se facilitan usando blogs y video blogs (vlogs).

• Publicar: cada vez es más cotidiano que los estudiantes realicen y publiquen comentarios en los blogs, sean partícipes en grupos de discusión o participen en discusiones en cadena evaluando temas o conceptos.

• Moderar: el evaluador debe tener la capacidad de valorar una publicación o comentario desde varias perspectivas, evaluando su mérito, valor o pertinencia.

• Colaborar y trabajar en la red: como ya se mencionó, la colaboración es una característica cada vez más importante de la educación. La colaboración implica evaluar las fortalezas y habilidades de los participantes y valorar las contribuciones que hacen.

• Validar: teniendo en cuenta el caudal de información que circula en la web, los estudiantes deben ser capaces de validar la veracidad de sus fuentes de información.

CREAR: generar, planear o producir para reorganizar elementos en forma coherente bajo un nuevo patrón o estructura.

Las adiciones digitales a esta categoría y sus justificaciones son:

• Programar: acción que se pone en práctica creando aplicaciones, programando macros, desarrollando

juegos o aplicaciones multimedia, para satisfacer sus necesidades y metas.

• Filmar, animar, exhibir video y audio, mezclar y remezclar: es una de las tendencias más utilizadas. Con frecuencia los estudiantes capturan, crean, mezclan y remezclan contenidos para generar productos únicos.

• Dirigir y producir: cualquier material multimedial involucra un proceso creativo. Requiere que el estudiante tenga visión creadora, comprenda los componentes y los mezcle en un producto coherente.

• Publicar: la publicación a través de la Web, de textos o materiales en formatos digitales se encuentra en auge. Esta capacidad requiere de una revisión coherente sobre el contenido y el producto que se está publicando.

El desafío consiste, entonces, en cómo propiciar el desarrollo de estas habilidades mediante el aprovechamiento e implementación de TIC en el curriculum, sin que queden como un "agregado a último momento", desarticuladas de los objetivos de enseñanza y de la relación pedagógica propuesta.

Modelo TPACK (Cómo Integrar las tecnologías en la educación)

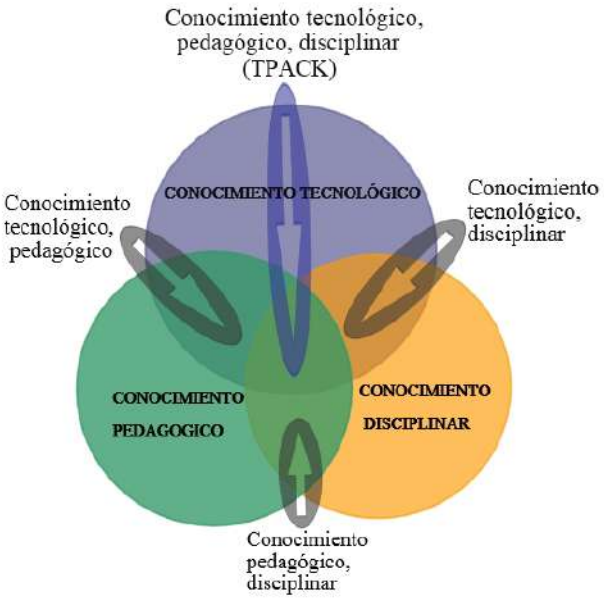
Judi Harris es una investigadora que trabaja en el marco teórico-metodológico y en el desarrollo del enfoque del modelo TPACK (por sus siglas en inglés, *Technological Pedagogical Content Knowledge*).

En el 2006 los autores Mishra y Koehler, lo traducen al castellano como conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar y esperan que este marco teórico-conceptual logre dos propósitos interrelacionados: la unificación de las propuestas de integración de tecnologías en la educación por un lado, y por el otro, la transformación en la formación docente y su práctica profesional.

Judi Harris, menciona tres fuentes de conocimiento: Conocimiento pedagógico, Conocimiento tecnológico y Conocimiento disciplinar. El modelo TPACK va más allá porque le da relevancia a las nuevas formas de conocimiento que surgen en la intersección de unos saberes con otros.

El MODELO TPACK

Fuente: http://www.tpack.org



Conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar.
Los tres círculos –disciplina, pedagogía y tecnología– se superponen y generan cuatro nuevas formas de contenido interrelacionado.

La intersección de los tres tipos de conocimiento, que da como resultado el Conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar, constituye el eje central del modelo TPACK.

De qué hablamos, cuando hablamos de componentes del TPACK

El modelo TPACK está compuesto por el Conocimiento disciplinar, el Conocimiento pedagógico y el Conocimiento tecnológico. La interrelación de estos tres componentes da como resultado nuevos conocimientos, como se observa en el diagrama. Los tres círculos –disciplina, pedagogía y tecnología– se superponen y a la vez generan cuatro nuevas formas de contenido interrelacionado, el Conocimiento pedagógico disciplinar, el Conocimiento tecnológico pedagógico y el Conocimiento tecnológico disciplinar.

• Conocimiento disciplinar es el contenido o tema disciplinar que se va a enseñar. Los docentes deben conocer los hechos, conceptos, teorías y procedimientos fundamentales de la disciplina, las redes conceptuales que permiten explicar, organizar y conectar los conceptos, y las reglas para probar y verificar el conocimiento en la disciplina.

• Conocimiento pedagógico es el manejo profundo de los procesos, métodos o prácticas de enseñanza y aprendizaje. Considera además, los propósitos, valores y metas generales de la enseñanza y está presente en todo proceso de aprendizaje inherente al manejo u organización de la dinámica del aula, el desarrollo e implementación de propuestas pedagógicas y evalua-

tivas. Los docentes divisan cómo los estudiantes construyen saberes, adquieren habilidades, desarrollan hábitos y están predispuestos para el aprendizaje.

• Conocimiento tecnológico, es el conocimiento de tecnologías tradicionales tales como tiza, pizarrón, libros, etc., y de otras más recientes como internet y sus aplicaciones, dispositivos digitales, etc., depende pura y exclusivamente de las habilidades que le permiten al docente operar con esas nuevas tecnologías (cómo manejar una computadora y sus periféricos, utilizar herramientas informáticas, gestionar archivos, navegar en internet, utilizar el correo electrónico, etc.). A su vez, teniendo en cuenta que las tecnologías se modifican diariamente, el conocimiento tecnológico requiere de la predisposición para estar continuamente aprendiendo y adaptándose a los cambios que se producen en el tiempo.

• Conocimiento pedagógico disciplinar, es el conocimiento que permite comprender cómo se debe organizar y adaptar un contenido para posteriormente ser enseñado. En esta intersección se incluye el conocimiento acerca de los saberes previos con los que cuentan los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

• Conocimiento tecnológico pedagógico, supone revisar tanto el potencial como la apropiación de las tecnologías disponibles, para ser coherentemente uti-

lizadas en contextos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, el conocimiento consciente de cómo la enseñanza y el aprendizaje se modifican al utilizar nuevas tecnologías. Este cruce entre tecnología y pedagogía requiere de un conocimiento previo sobre la existencia de las diferentes herramientas tecnológicas para realizar determinadas tareas y a su vez, de habilidades para elegirlas en pos de una producción eficiente, que refleje los resultados esperados y no otros.

• Conocimiento tecnológico disciplinar, es aquél a través del cual se influyen y se potencian, o limitan, la tecnología y el contenido disciplinar.

Implica por parte del docente, saber seleccionar las herramientas tecnológicas apropiadas para enseñar un tema disciplinar determinado, y a su vez, cómo utilizarlas de forma efectiva para obtener el resultado esperado sobre los saberes que se quieran trasmitir.

Un antes y un después de las TIC y el TPACK en la educación

Para comenzar a desandar este camino, recordemos cómo se planificaba en educación antes de la incorporación de las TIC y del modelo TPACK.

Por ejemplo ¿qué conocimientos se ponían en juego a la hora de planificar?

Quizás hayan respondido: los saberes disciplinares, las demandas curriculares e institucionales, las características propias del grupo de alumnos, sus saberes previos, los tiempos previstos.

Estos conocimientos puestos en juego a la hora de planificar, bajo el modelo TPACK, se denominan, conocimiento pedagógico + conocimiento disciplinar. Una intersección de saberes que el docente pone en juego al momento enseñar un contenido disciplinar determinado.

Reformulemos la pregunta para el contexto actual: ¿qué conocimientos ponemos en juego cuando planificamos con TIC?

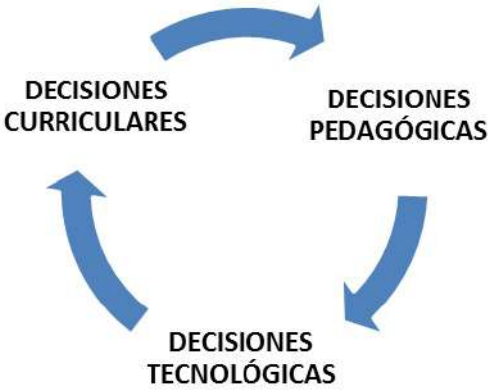
Sin lugar a dudas las tecnologías son un conjunto de conocimientos y habilidades que requieren primero conocer y poder apropiárselas para recién luego poder incorporarlas en las clases, pero que, a diferencia del saber disciplinar podrían dejarnos en evidencia frente a los alumnos si no las manejamos ya que probablemente alguno de ellos esté más familiarizado con las herramientas del TIC, a partir de sus experiencias cotiadianas.

"El conocimiento tecnológico + pedagógico + disciplinar supone que integrar las TIC en nuestras clases implica no solamente conocer las herramientas, sino también 'reacomodar' nuestras prácticas, revisar y resignificar los conocimientos pedagógicos y disciplinares cuando incluimos tecnologías. Se trata fundamental-

mente de poner cada uno de esos conjuntos de saberes al servicio de los otros dos para, enriquecer las prácticas de enseñanza y de aprendizaje" (Magadán, 2012).

¿Qué decisiones involucra el diseño de una clase con TIC?

Incorporar las TIC en las aulas no es una tarea fácil, pero tampoco imposible, se requiere ante todo de una planificación, de una toma decisiones por parte del docente, a partir de criterios y expectativas de logro.



A diferencia de otros materiales utilizados tradicionalmente en el aula (pizarrón, libros de textos, mapas o afiches), las tecnologías digitales actuales (computadoras, programas, dispositivos), en su constante evolución y cambio, impiden que se vuelvan estables y que se naturalicen; ya que se requiere el desarrollo de habilida-

des y estrategias para aprender continuamente cómo usar sus nuevas versiones, modelos y aplicaciones.

A partir de la incorporación de estas nuevas tecnologías, el modelo TPACK sostiene, "que una verdadera integración de tecnología requiere comprender y negociar la interrelación entre estos tres tipos de conocimiento. Un docente capaz de negociar estas relaciones representa un saber experto diferente del de un experto disciplinar (un Matemático o un Historiador), o de un experto en tecnología (un Ingeniero en Sistemas) o un experto en pedagogía (un Licenciado en Educación). La integración de la tecnología en la enseñanza de un contenido disciplinar requiere el desarrollo de una sensibilidad que atienda a la relación dinámica y transaccional entre los tres componentes" (Magadán, 2012).

Si bien es cierto que las tecnologías digitales tienen mayor potencial para modificar la naturaleza de una clase, en la práctica, las tres fuentes de conocimiento (disciplinar, pedagógico y tecnológico) no siempre son fáciles de aplicar ya que interactúan bajo una constante tensión entre ellas.

En ocasiones el contenido definirá la pedagogía y la tecnología que se utilizarán; otras veces y a partir de la preponderancia de la tecnología, ésta, delineará cambios en la pedagogía incorporando nuevas formas de representar un contenido. Pero definitivamente en la edu-

cación, incorporar tecnología no es sinónimo de suma de nuevos contenidos al programa, por el contrario, esta incorporación de nuevas herramientas digitales, requieren que el docente reconfigure su comprensión no solo de la tecnología, sino de los tres conocimientos. En la práctica esta unión de todas las intersecciones, nos da como resultado el conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar, o sea el modelo TPACK, que en definitiva no es ni más ni menos que la base de una buena enseñanza con tecnología.

Cuándo ponemos en práctica el modelo TPACK

Cuando planificamos propuesta educativas con TIC y entran en juego el cruzamiento de las decisiones curriculares, las decisiones pedagógicas y las decisiones tecnológicas.

A partir de la utilización de RSV y diferentes asistentes se pueden propiciar trabajos colaborativos que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Docentes y alumnos pueden representar, ilustrar, ejemplificar, explicar y demostrar las ideas y conceptos de una disciplina de forma sencilla, clara y dinámica a través de las TIC.

A modo de ejemplo, preguntas siempre presentes, consciente o inconscientemente, cuando se planifica en educación.

1. ¿Qué decisiones curriculares se toman?
   • ¿Cuál es el tema o bloque de contenidos seleccionado de acuerdo con el diseño curricular?
   • ¿Qué objetivos de aprendizaje se persiguen?
   • ¿Qué conocimientos previos se tienen en cuenta?
2. ¿Qué decisiones pedagógicas se toman?
   • ¿Qué tipos de actividades se propondrán y con qué fin?
   • ¿Qué productos finales se obtendrán?
   • ¿Cuál es el rol que cumplirá el docente en la propuesta?
   • ¿Qué rol o roles desempeñarán los alumnos como productores de sentido?
   • ¿Qué estrategias de evaluación se aplicarán?
3. ¿Qué decisiones tecnológicas se tomarán?
   • ¿Para qué y con qué objetivos se escogen esos recursos tecnológicos y no otros?
   • ¿Qué recursos se seleccionaron y por qué?
   • ¿Cómo se pondrá en práctica la utilización de esos recursos?

En definitiva, el modelo TPACK es la base de una buena enseñanza con tecnología. Lo cierto es que "Saber cómo utilizar tecnología no es lo mismo que saber cómo enseñar con tecnología", (Mishra y Koehler 2006: 1033).

Bibliografía

CHURCHES, A. (2009) ,"Taxonomía de Bloom para la era digital". En línea: http://goo.gl/O0HRjK . Fecha de consulta: 1° de Octubre de 2013.

DELORS, J. Informe UNESCO. "Los cuatro pilares de la Educación, La Educación encierra un tesoro" (198). En línea: http://goo.gl/dPOAOU (documento en español). Consulta: 30 de septiembre de 2014.

Koehler, M. y Mishra, P. (2006), "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge" (Conocimiento tecnológico, pedagógico del contenido. Un marco conceptual para conocimiento docente), Teachers College Record, 108(6), 1017-1054. Disponible en inglés en : http://goo.gl/iCgRWx. Fecha de acceso:febrero de 2013.

MAGADÁN, Cecilia (2012), "Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias", Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: http://goo.gl/1uadQ8. Consulta: 23 de septiembre de 2013.

La web ¿un sitio seguro?

María Virginia Camacho

Seguridad y privacidad

Internet forma parte de nuestras vidas: buscar información, imágenes, música, leer noticias, consultar bibliografía, enterarnos los resultados deportivos, en fin, todo es más fácil y rápido si lo hacemos a través de la web. Incluso gran parte de nuestras relaciones sociales están mediadas por internet.

Pero ¡cuidado! todas las acciones que desarrollamos virtualmente pueden poner en jaque nuestra privacidad y seguridad. Este capítulo presenta algunas consideraciones para disminuir riesgos al navegar y para promover un uso seguro de la Web y otros dispositivos entre nuestros alumnos, especialmente los menores de edad.

Redes Sociales

La diversión de un momento parece alcanzar mayor dimensión cuando las imágenes del mismo se suben a la red. Publicar, compartir e incluso etiquetar "(y permitir que otros etiqueten)" fotos o comentarios, son acciones cotidianas sobre las que es necesario reflexionar, principalmente si se tiene en cuenta que la web es indeleble, es decir, todo lo que se sube (aunque luego se elimine) en algún lugar queda.

Es muy frecuente que al momento de hacer una publicación se menosprecie o no se tenga conciencia que la misma quedará a disposición de muchísimas personas a quien quizás no deseamos mostrarle tanta información. Padres, ex novios, jefes, docentes, alumnos, vecinos, etc. pueden estar viendo aquello que nunca se les hubiera mostrado, por eso es importante que antes de subir algo a la red, se piense muy bien.

Aún cuando los más jóvenes, parecen sentirse cómodos con su exposición en el ciberespacio, para evitar inconvenientes es imprescindible advertirles la importancia de conocer las configuraciones de privacidad de las redes sociales que utilizan.

Asimismo, hay que tener en cuenta que al subir alguna imagen, etiqueta o comentario en los perfiles de amigos, sin quererlo, se puede perjudicar su reputación digital. Por eso antes de hacerlo, se debe recordar que lo que se publique será permanente.

También es necesario incentivar a que nuestros alumnos no pierdan de vista su propia reputación y recomendarles que si encuentran en la red información que no es verídica o que no debería ser pública, se comuniquen con la persona que la subió para que la elimine.

Otro consejo consiste en sugerir que los usuarios revisen la información no obligatoria que aparece en el perfil. Quizás parezca intrascendente contar en qué lugar alguien estudia, vive, trabaja, si tiene una relación o no; pero esos datos se resignifican si se vinculan con un número de teléfono, otro de los requistos. Es útil conversar con nuestros alumnos sobre los riesgos de brindar demasiados detalles de la vida real. Mediante la publicación de información personal o fotografías, se facilita que personas extrañas logren identificarnos, arriesgando de esta manera nuestra seguridad.

Por otra parte es fundamental conocer a todos los contactos, lo ideal sería incluir sólo a los que se conocen en la vida real.

Facebook, ha implementado métodos sencillos para restringir lo que se publica, como por ejemplo botones para configurar la visibilidad de algo que se transmite. Permite seleccionar que el contenido sea público, sólo para los amigos del usuario o exclusivamente para la persona en cuestión.

Ventajas de trabajar con grupos en Facebook

En esta publicación se aconseja integrar a los alumnos en grupos cerrados o secretos de Facebook, pero ¿cuáles son las ventajas de utilizar este recurso?

Este tipo de grupos ofrece múltiples posibilidades de trabajo que pueden desarrollarse en forma segura, aspecto muy importante cuando nos desempeñamos con menores de edad acostumbrados a sobreexponerse en las redes sociales.

En la tarea docente los grupos permiten enviar mensajes a todos los integrantes con sólo una acción; notificar avisos para todo el grupo (plazos de entrega de trabajos, advertencias en cuanto a las pautas de acreditación para la realización de una evaluación, etc).

Estos grupos constituyen espacios privados donde se puede compartir información, fotos o documentos, además de enviar mensajes a otros miembros. Además los grupos cerrados en Facebook ofrecen ventajas específicas, entre ellas se pueden mencionar aspectos de:

Privacidad: las publicaciones solamente están visibles para los miembros del grupo (los más útiles suelen ser los que se crean con un pequeño grupo de personas conocidas)

Comunicación: los miembros reciben notificaciones de forma predeterminada cuando algún miembro publica una entrada en el grupo (chats, aportes en documentos, invitaciones a eventos, etc).

Educación: permiten realizar trabajos colaborativos; tener discusiones cerradas; subir imágenes o videos vinculados a los contenidos desarrollados en clase; tutoriales de alguna herramienta utilizada o sugerida; crear foros de discusión; generar espacios de tutoría, etc.

Seguridad y privacidad también desde el celular

Otro aspecto a considerar en cuanto a la seguridad en el uso de Internet es el vinculado a la navegación desde un teléfono. A través de un Smart Phone se puede identificar, mediante la tecnología GPS del celular, el punto exacto en el que se encuentra una persona. Si no estamos de acuerdo con ser localizados por satélites y que esa localización se utilice con fines no autorizados, se deben controlar los parámetros para asegurarnos de que esto no ocurra.

Además existen aplicaciones que se desarrollan con el objetivo de obtener información de los distintos perfiles de los usuarios. Técnicamente no es ilegal, ya que antes de instalar cualquier aplicación se solicita aceptar determinadas condiciones. Si éstas no se leen, se podría estar permitiendo que dicha aplicación acceda a datos personales de nuestro perfil. Es impor-

tante saber qué permisos otorgamos a las aplicaciones que instalamos.

Seguridad en los documentos On line

Algunas de las actividades que se proponen en la presente publicación suponen el trabajo on line, en el que los datos se guardan en lo que se denomina "la nube", es decir un espacio virtual.

En los últimos años, esta tecnología de almacenamiento ha crecido considerablemente en detrimento del uso de otros dispositivos como el CD, el pen drive, etc. Una de las ventajas que ofrece "la nube" es el fácil acceso a la información, ya que queda disponible desde cualquier lugar en el que haya conexión a internet.

Pese a sus virtudes, es necesario considerar que esta tecnología no está exenta de riesgos asociados a la seguridad de la información. Por eso se recomienda no almacenar allí cualquier dato que se considere confidencial, ya que con frecuencia se desconocen los mecanismos para protegerlos adecuadamente.

Las conductas inseguras del usuario

Algunas recomendaciones básicas para navegar con la mayor seguridad posible son las siguientes:

Elegir una clave compuesta por 10 caracteres, como mínimo, que incluya una combinación de letras, números y símbolos.

No compartir contraseñas con amigos.

No utilizar una única contraseña para todas las cuentas en las que uno se registra.

Leer siempre las políticas de privacidad del sitio, las que deben explicar qué datos recaba el sitio web acerca de los usuarios, cómo se utilizan, se comparten y se aseguran, y de qué manera pueden editarse o eliminarse.

Evitar pagar cuentas, realizar transacciones bancarias y hacer compras en una computadora pública o en cualquier dispositivo (como una computadora portátil o un teléfono celular) a través de una red inalámbrica pública.

Cuando se visita una página web, los datos de los usuarios son recopilados. Esta información circula desde las páginas web que se visitan a otros que la utilizan para hacer estudios de mercado, segmentar la publicidad o mejorar la oferta de servicios. Jurídicamente hablando, todas las páginas web son libres de rastrear la información de cualquier navegante que acceda a ellas. Es importante saber que esta cesión de información es un acuerdo tácito entre el usuario y el sitio y sucede siempre que se ingresa a cualquiera de ellos.

La opción más sencilla para no dejar huellas de nuestros pasos en la web, es activar en la configuración del navegador elegido una opción de 'Do not track' o "no seguimiento" (en los navegadores más modernos se activa por defecto). Así cada vez que se ingresa en una página, nuestros datos no serán registrados ni compartidos con otros servicios.

Trabajar con permiso

Con frecuencia para realizar cualquier tipo de producción buscamos en la web imágenes, música, gráficos, etc; incluso en la práctica docente solicitamos a nuestros alumnos la realización de murales o el uso de fotografías, sin detenernos a pensar quién fue el autor de ese material, tampoco reparamos en la disponibilidad de esas producciones, es decir si podemos descargarlas libremente.

Sin embargo, es necesario señalar que con esa práctica se podrían generar inconvenientes si en algún momento el autor de una producción efectúa algún reclamo porque un tercero utilizó su creación.

Frente a esto, se recomienda emplear sólo aquellas producciones creadas por personas que avalan su uso ¿Cómo saber cuáles son? Se trata de las que poseen licencia Creative Commons (CC).

Creative Commons es una organización sin fines de lucro, que otorga permisos para utilizar y compartir tanto la creatividad como el conocimiento a través de instrumentos jurídicos gratuitos. Estos elementos son "licencias de derechos de autor" (licencias "CC") que ofrecen al creador de una obra una forma estandarizada de permitir que cualquier persona comparta o utilice su trabajo creativo bajo los términos y condiciones que él establezca.

Las licencias CC no reemplazan a los derechos de autor, sino que se apoyan en éstos para permitir modificar los términos y condiciones de la licencia de su obra de una forma que satisfaga mejor sus necesidades, ya que ofrecen diferentes posibilidades para que el creador determine cómo prefiere que su obra circule en internet, permitiendo citar, reproducir, generar obras derivadas y publicarlas, considerando alguna restricciones.

Los inicios de "algunos derechos reservados"

Creative Commons busca restablecer un equilibrio entre los derechos de los autores, las industrias culturales y el acceso del público a las obras intelectuales, la cultura y el conocimiento.

Fue fundada en 2001 en Estados Unidos y comenzó a funcionar en 2002 con oficinas en San Francisco, pero

en pocos años alcanzó presencia a nivel mundial a través del proyecto International Commons.

El primer artículo bajo la licencia CC en una publicación de interés general fue divulgado en febrero de 2002. En 2008 ya había unos 130 millones de trabajos bajo este tipo de permisos y para octubre de 2011, sólo Flickr albergaba más de 200 millones de fotos con licencias CC.

Creative Commons determina un posicionamiento intermedio entre la reserva completa de los derechos de autor y el dominio público, proporciona una alternativa que implica "algunos derechos reservados".

Aunque originalmente fueron redactadas en inglés y teniendo en cuenta el sistema legal de Estados Unidos, las licencias han sido adaptadas a varias legislaciones en otros países del mundo. En la Argentina las licencias Creative Commons fueron traducidas y adaptadas a la legislación local en el año 2005.

¿Qué son las licencias CC?

Creative Commons es un sistema de licencias diseñado para permitir la selección de las condiciones de uso sobre las obras intelectuales que se encuentra al alcance de los creadores y del público en general.

Esta nueva manera de otorgar permisos es voluntaria y ayuda a los autores a publicar sus obras en Internet e informa a los demás qué se puede y qué no se puede hacer con ellas.

Las licencias Creative Commons están compuestas por cuatro módulos de condiciones:

Atribución (BY)- Attribution

El autor permite copiar, reproducir, distribuir, comunicar públicamente la obra, realizar obras derivadas (traducción, adaptación, etc.) y hacer de ella un uso comercial, siempre y cuando se cite y reconozca al creador original.

Compartir bajo la misma licencia (SA) -Share Alike

El autor permite copiar, reproducir, distribuir, comunicar públicamente la obra y generar obras derivadas pero bajo la misma licencia o similar (posterior u otra versión por estar en distinta jurisdicción).

No Comercial (NC) -Non-Commercial

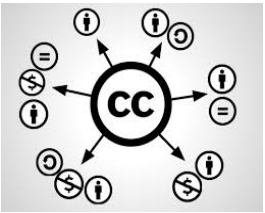
No permite que la obra sea utilizada con fines comerciales.

No Derivadas (ND) -No Derivative Works

No permite ningún tipo de modificación sobre la obra.

Estos módulos se combinan y dan lugar a las seis licencias de Creative Commons que se describen a continuación, todas ellas se encuentran disponibles para la Argentina.

Atribución (CC BY)



Esta licencia permite:

- copiar, distribuir, exhibir y ejecutar la obra
- hacer obras derivadas de la obra original
- usar la obra comercialmente

Siempre que:

- se atribuya la autoría sobre la obra en la forma en que haya sido especificada por el autor o el licenciante de la obra

Atribución- Compartir obras derivadas bajo la misma licencia (CC BY-SA)

Esta licencia permite:

- copiar, distribuir, exhibir y ejecutar la obra
- hacer obras derivadas de la obra original
- usar la obra comercialmente

Siempre que

- se atribuya la autoría sobre la obra en la forma en que haya sido especificada por el autor o el licenciante de la obra
- las obras derivadas se compartan bajo la misma licencia de la obra original

Atribución- Sin Obras Derivadas (CC BY-ND)

Esta licencia permite:

- copiar, distribuir, exhibir y ejecutar la obra
- usar la obra comercialmente

Siempre que:

- se atribuya la autoría sobre la obra en la forma en que haya sido especificada por el autor o el licenciante de la obra
- no se produzcan obras derivadas sobre la obra original

Atribución- No Comercial (CC BY-NC)

Esta licencia permite:

- copiar, distribuir, exhibir y ejecutar la obra
- hacer obras derivadas de la obra original

Siempre que:

- se atribuya la autoría sobre la obra en la forma en que haya sido especificada por el autor o el licenciante de la obra
- ni la obra original ni sus obras derivadas se usen comercialmente

Atribución-No Comercial- Compartir obras derivadas bajo la misma licencia (CC BY-NC-SA)

Esta licencia permite:

- copiar, distribuir, exhibir y ejecutar la obra
- hacer obras derivadas de la obra original

Siempre que:

- se atribuya la autoría sobre la obra en la forma en que haya sido especificada por el autor o el licenciante de la obra
- ni la obra original ni sus obras derivadas se usen comercialmente
- las obras derivadas se compartan bajo la misma licencia de la obra original

Atribución-No Comercial- Sin Obras Derivadas (CC BY-NC-ND)

Esta licencia permite:

- copiar, distribuir, exhibir y ejecutar la obra

Siempre que:

- se atribuya la autoría sobre la obra en la forma en que haya sido especificada por el autor o el licenciante de la obra
- la obra no se use comercialmente
- no se produzcan obras derivadas sobre la obra original

Más allá de cualquier restricción, todas las licencias Creative Commons permiten el derecho de redistribuir la obra con fines no comerciales y sin modificaciones, siendo los módulos "Atribución" y "Compartir obras derivadas bajo la misma licencia", las opciones que permiten el uso más libre de una obra.

A través de las licencias Creative Commons se puede licenciar todo tipo de obras intelectuales, entre otras posibles: fotos, libros, textos académicos, videos, animaciones, música, sitios web, blogs, etc.

Para autores

Los autores que deseen obtener una licencia de CC deben dirigirse a la siguiente página web: http://creativecommons.org/license/?lang=es_AR.

Allí podrán encontrar información traducida al castellano y seleccionar los permisos correspondientes a la Argentina.

Las licencias Creative Commons se otorgan a perpetuidad y son no-exclusivas. Esto indica que una vez que se ha publicado una obra bajo una licencia CC esta liberación se da a perpetuidad y a personas indeterminadas. Si bien el autor tiene la posibilidad de retirar o cambiar el tipo de permiso, esto no afectará a quienes tomaron la obra bajo las condiciones anteriores de uso.

Para usuarios

Si se desea disponer de obras intelectuales que estén bajo la idea de 'algunos derechos reservados' se pueden utilizar las herramientas y servicios que normalmente ofrece Internet: buscadores, redes sociales o sitios de comunidades específicas de videos, fotos, animaciones, artículos científicos o literatura. No obstante, Creative Commons ofrece también un servicio para acceder a estas obras y sus condiciones de uso de una forma simple y directa. Para ello, se puede visitar

la sección de búsquedas http://search.creativecommons.org/.

El buscador de Creative Commons permite localizar 'en' y 'a través de' Google, Yahoo!, Flickr, Blip.tv, OWL MusicSearch, SpinXpress, Youtube, entre otros.

Es importante saber que cuando un usuario decide utilizar una obra con una licencia Creative Commons, se convierte en licenciatario y se compromete a aceptar y respetar las condiciones del permiso establecido por el autor. En el caso de incumplimiento o infracción, el autor podrá recurrir a los tribunales. Cuando se trate de una infracción directa (por un usuario de la licencia), el autor podrá demandar tanto por infracción de la propiedad intelectual como por incumplimiento contractual (ya que la licencia crea un vínculo directo entre autor y usuario/licenciatario).

Sitios de interés

A continuación se sugieren algunos sitios de utilidad para la práctica docente. En ellos se brinda información, consejos, sugerencias y recursos didácticos que pueden recuperarse para su uso en clase.

Con vos en la web

Es un Programa Nacional que que forma parte de una iniciativa de la Dirección Nacional de Protección de Datos Personales dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

"Con vos en la web" surge de la necesidad de crear un espacio para la comunicación, la información, el asesoramiento y la participación de la población en temas vinculados con las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la protección de los datos personales, de la intimidad y de la privacidad. Tiene como misión ayudar a generar un cambio de conducta respecto al uso de estas tecnologías, fomentando las ventajas que presentan, pero a su vez, previniendo riesgos e inconvenientes.

El Programa desarrolla distintos tipos de materiales útiles tanto para jóvenes como para adultos: guías, manuales, videos tutoriales, consejos, glosarios, juegos

y videos ficcionados. Asimismo, *Con Vos en la Web* genera espacios de comunicación y participación presenciales tales como talleres para niños y charlas para docentes y padres. Las actividades se llevan adelante en todo el territorio nacional en colaboración con otras Políticas Públicas. Lo encuentran en http://www.convosenlaweb.gob.ar/

Pantallas amigas

Es una iniciativa que tiene como misión la promoción del uso seguro y saludable de las nuevas tecnologías y el fomento de la ciudadanía digital responsable en la infancia y la adolescencia.

Pantallas Amigas, entre otras acciones, desarrolla planes integrales de sensibilización, formación y prevención y produce recursos didácticos, multimediaes y campañas.

Cuenta con el apoyo de EDEX, una organización no lucrativa de acción social con más de 40 años de trayectoria en el impulso del desarrollo integral de la infan-

cia y la adolescencia. Recibe el asesoramiento técnico de consultoras especializadas en educación y nuevas tecnologías desde 1996. Se accede desde http://www.pantallasamigas.net/

Protégeles

Es una organización española de protección del menor totalmente profesionalizada, en la que abogados, psicólogos y expertos en seguridad y protección del menor, trabajan ofreciendo "soluciones" a los más jóvenes, a sus familias y a sus centros escolares.

Cabe destacar que entre 2001 y 2013 *Protégeles* recibió más de 300.000 informaciones sobre pornografía infantil y otros contenidos ilegales, trasladando más de 22.000 denuncias a unidades policiales de todo el mundo. Sus Líneas de Ayuda reciben diariamente peticiones de ayuda en situaciones de acoso escolar en Internet (ciberbullying), acoso sexual a menores (grooming), usurpaciones de identidad y otras. El enlace es http://www.protegeles.com/

Segu-Kids

Es un espacio creado para brindar información a jóvenes, padres y docentes, sobre Seguridad en Internet. *Segu-Kids* surge considerando los riesgos existentes en la web y la necesidad de crear concientización y educación sobre las formas de prevención y protección, haciendo uso responsable de las tecnologías.

Entre los organismos que acompañan a este sitio se destacan: la Policía Federal Argentina y la Policía Metropolitana, está alojado en http://www.segu-kids.org/

Protección Online

Se trata de un emprendimiento que nace a finales de 2010 con el objetivo de brindar las mejores reco-

mendaciones para que el uso de las nuevas tecnologías sea más agradable y seguro a través de la promoción de buenos hábitos de conducta, prácticas de cyberciudadanía y acciones que minimicen el peligro en la Red.

Este sitio aborda temas de interés para adultos, jóvenes, adolescentes o incluso niños y brinda orientación sobre buenas prácticas, prevención, consejos, recursos informáticos y otros aspectos que conduzcan a una navegación más segura. Se puede consultar en http://www.protecciononline.com/

Microsoft

Esta conocida empresa de software brinda en su sitio web excelentes consejos para obtener seguridad online. Recomienda cómo proteger a los menores, a los dispositivos que se utilizan para navegar y cómo ser "un buen ciudadano digital".

Entre otras cuestiones, asesora en lo referente al uso seguro de redes sociales, de blogs, de juegos en línea y brinda información para la prevención del ciber-acoso. Está disponible en http://goo.gl/7rj9Ic

Bibliografía

ÁRTICA, Centro Cultural On Line: http://goo.gl/Nej9Mw

Bienes Comunes ONG: www.bienescomunes.org

CASADO CHOZAS, Ignacio. "Seguridad en la red. Comunicación y participación de la ciudadanía en la red": http://goo.gl/kQf3nN

FDEDUCATIVA, Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria: http://goo.gl/WMtB6w

Google. "Conoce las herramientas de seguridad y privacidad que te ofrece Google": http://goo.gl/xCGg8r

Guía de licencias CreativeCommons, por Ariel Vercelli y Ana Marotias (FLACSO Argentina): http://www.arielvercelli.org/gdlcc1-0.pdf

LUNA LOMBARDI, Raúl: "Tuyo, mío, nuestro, común". Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Ministerio de Educación de la Nación. 2011.

Mentalidad web: http://goo.gl/Skxr

Microsoft- Centro de Seguridad y Protección. "Proteja su privacidad en Internet": http://goo.gl/0ftWZK

Observatorio Tecnológico, Gobierno de España. Daniel Ortega Carrasco. "Privacidad y seguridad en Redes Sociales": http://goo.gl/1uwcbX

Universidad Politécnica de Cartagena: http://goo.gl/rOQ4qZCreative Commons: http://creativecom-

mons.org/
Wikipedia: http://es.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons
Yahoo Seguridad. “Protección de tu privacidad en Internet”: http://goo.gl/QmwLU1

Parte II
Experiencias y propuestas con TIC

En este apartado se comparten algunas experiencias de innovación con TIC llevadas adelante en instituciones educativas de nuestro país y se realizan propuestas para implementar su utilización en distintos niveles de la enseñanza.

Enmarcadas en la actual Ley de Educación y contemplando los lineamientos allí expuestos en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las mismas se agrupan según distintos ámbitos de enseñanza: nivel Secundario, Superior e institucional.

Por último, el libro cierra con un capítulo en el que se presentan distintos asistentes online gratuitos.

Experiencias de nivel Secundario. Orientación en Comunicación

Eugenia Camejo

En el presente capítulo, se exponen propuestas de intervención, que incorporan en sus diseños asistentes online y redes sociales, destinadas a escuelas secundarias con orientación en Comunicación. Esta orientación, busca crear un espacio desde donde se fomente un proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a la comunicación, en términos amplios, y a los medios de comunicación masiva, en particular.

El desafío de quienes elaboraron estos proyectos, atravesó tres ejes fundamentales: el primero, pensar en las cualidades de los estudiantes secundarios que se forman en comunicación; el segundo, articular sus diseños con lo que prescribe el sistema educativo a través del Marco General de Política Curricular; y tercero, incorporar críticamente herramientas digitales con propósitos pedagógico-didácticos.

En primer lugar, considerar los destinatarios de la propuesta, implicaba idear lineamientos, contenidos y actividades para sujetos activos, diversos y heterogéneos atravesados por distintas problemáticas y realidades. En este sentido, las propuestas de intervención conforman un recorte cultural de lo que cada grupo autor estima significativo. Allí, se reconoce la politicidad de los diseños y la intencionalidad pedagógica implícita.

Continuamente, las tareas de diseñar, planificar y proyectar conllevan un interjuego entre representación y acción. De acuerdo a esto, se construye una determinada representación de los sujetos destinatarios y su entorno, en base a ello, se seleccionan elementos culturales valiosos y se planifican acciones posibles para su concreción. El plano de la acción, es decir, el llevar a cabo la propuesta sería fundamental, según Alicia De Alba (1995), para que se articulen los tres aspectos en tanto realidad interactiva: la selección cultural, la representación de la acción materializada en el proyecto y la realización concreta de éste.

En segundo lugar, indagar sobre qué contenidos prescribe el sistema educativo nacional y provincial, para esta orientación en Comunicación, supone identificar el sentido pedagógico de ello y aportar sobre esa base. Este eje es fundamental para quienes se están

formando como profesores, porque permite conocer los posibles ámbitos de trabajo. Además, rastrear las normativas y disposiciones generales que prescriben los contenidos curriculares, sustenta los proyectos plausibles de manera que sean plausibles de ser aplicados.

El tercero y último punto, reconocer las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) como aquello que ha transformado a las sociedades y las culturas, conlleva integrarlas a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El impacto de las TIC, no está en los dispositivos materiales, en las computadoras o los celulares, ni tampoco en los servicios de conexión a internet, sino que está en las subjetividades actuales, en las formas de percibir el mundo y en las nuevas prácticas que generan en los agentes.

En este sentido, para enumerar algunas transformaciones, autores como Coll y Martí (2002), plantean que los principales cambios se dan en términos de acceso a la información, en la posibilidad de creación y de producción por parte de los usuarios, y un impacto radical en relación a la temporalidad de compartir información de todo tipo.

Los retos en la enseñanza, quizás sean conocer las herramientas informáticas para poder aplicarlas críticamente en procesos de aprendizaje. Muchos debates se han dado, sobre diferentes programas de im-

plementación de TIC en las aulas, en diversas partes del mundo. Hoy, sabemos que su simple aplicación en las escuelas, no hace a experiencias transformadoras, porque los profesores con una visión transmisiva de la enseñanza -o también llamada tradicional- usualmente utilizarán las TIC para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de los contenidos. En cambio, los que tienen una visión constructivista, tratarán de promover las actividades en torno a la exploración o indagación de los alumnos, el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo.

En suma, aquí se presentan estas secuencias pensadas como estrategias pedagógico didácticas que intentan articular la utilización de las TIC en forma crítica, es decir, que cada una de ellas da cuenta del proceso de evaluación que realizó.

El idioma 2.0

Juana Irma Morvelli Espinoza, Carmen Burgos
y Jimena Cufré

Nivel y año: 6° año del Nivel Secundario.
Área curricular: Taller de Producción en Lenguajes.
Tema: Los lenguajes multimediales orientados a la in-

vestigación en la escuela, el uso y exploración de las herramientas tecnológicas para el desarrollo del aprendizaje escolar. Mediante la navegación y la investigación en internet, observando los criterios de evaluación de fuentes de información en internet para la educación.

Descripción de la Propuesta

Se intenta generar el uso de las herramientas web 2.0 para la realización de trabajos colaborativos que impiquen investigar en internet. El objetivo principal de aprendizaje es propiciar una mirada crítica sobre el uso y consumo de las herramientas web 2.0 y facilitar la apropiación de estrategias de producción que hagan posible la elaboración de mensajes propios por parte de los alumnos.

Se estima una duración de un mes, con carga horaria de 2 horas por clase que hacen un total de 8 clases.

El programa de clases se divide en 3 ejes subtemáticos: la web 2.0, la investigación en internet, y el uso de las plataformas digitales.

Se utilizarán redes sociales virtuales y asistentes online que ayudarán a comprender los conceptos, aplicar nuevos conocimientos en producciones propias, analizar lo que ven en internet, evaluar sus propios proyectos y crear colaborativamente.

Contenidos y actividades que se desarrollan en esta propuesta

Clase	Contenido	Actividad
1°	WEB 2.0	Se trabaja sobre la búsqueda de videos y materiales relacionados a qué es la web 2.0.
2°	Redes sociales	Se indaga acerca de qué redes sociales utilizan más los estudiantes y se analizan críticamente en función de los objetivos planteados.
3°	Navegación en internet	Se diferencia entre investigación y búsqueda. La consigna es que investiguen sobre un tema visto. Se debate sobre la confiabilidad de las fuentes en internet.
4°	Creative Commons (CC)	Analizar la ley de Creative Commons. Realizar un trabajo práctico de producción que recopile videos, textos, imágenes y música donde se identifique bajo qué categoría de CC están amparados.
5°	Plataformas digitales	Se explican diferentes asistentes online. En base a este saber técnico, los estudiantes tienen que crear una producción en esos soportes digitales para ser expuestos e intercambiados en la próxima clase.
6°	Repaso y propuesta de TP Final	Luego de intercambiar los trabajos realizados, se empezará a trabajar sobre el trabajo final. En esta primera instancia, se dividirán los grupos, los temas, las RSV y asistentes. Se pondrán en común los criterios de evaluación y los tiempos de exposición de cada grupo (10' cada uno). Se pedirá llevar la información de cada tema para trabajar en la próxima clase.
7°	Clase taller	Llevaremos los tutoriales de cada RSV por si existen dudas. Se trabajará en la producción final en clase con el objetivo de terminarla allí.
8°	Síntesis	Exposición de los trabajos finales. Plenario

Recursos y asistentes online

Será fundamental el uso de computadoras, netbook, mouse, proyector, equipo de sonido y una buena conexión a internet.

Las siguientes plataformas de trabajo ayudarán: a comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear los proyectos colaborativos. Las redes sociales virtuales con las que se trabajará son tres: Youtube, Twitter y Facebook. Las plataformas que se utilizarán para el aprendizaje son: Murales de colaboración en línea que permiten organizar ideas; boletines o volantas instantáneas en línea para la promoción de un tema; y muros para el trabajo a distancia con otros. Los estudiantes realizarán un trabajo final utilizando estas plataformas donde volcarán lo aprendido.

La Mediatización de la Cultura: Consumo - Consumismo

Mariela Battistessa, María V. Camacho
y María E.Ramírez

Nivel y año: 5° año del nivel secundario con orientación en Comunicación.
Área curricular: El proyecto se enmarca en la asignatura "Comunicación y Cultura del Consumo".

Tema: La mediación de la cultura, inherente a las prácticas cotidianas, influyendo en la sociedad y su relación de consumo- consumismo.

Temática y contenidos

Análisis del proceso y contexto histórico de la mediatización de la cultura (proceso que atraviesa a la sociedad moderna con la aparición de los medios de comunicación), devenida desde la revolución industrial al capitalismo cultural. A partir del mismo, surgen transformaciones en los modos de producción y circulación de los bienes culturales; nuevos lugares de encuentro, nuevas formas de comunicarse, y la "delgada" línea entre lo público y lo privado; la cultura comienza a circular simbólicamente por soportes técnicos, es decir, los diferentes medios de comunicación y las TIC.

El paso de una sociedad de consumo de bienes industriales en el siglo XX, hacia una economía dominada por la demanda de bienes y servicios, que abren paso al debate ¿consumo o consumismo?

Identificar cómo la mediación de la cultura atraviesa las prácticas cotidianas, influyendo en la sociedad y su relación de consumo- consumismo. "Una de la ironías de esta época privatizada es que las calles –el espacio público por excelencia- se han convertido en el producto más valioso de la cultura publicitaria"... "Lo que a partir de la

década del ochenta puso en cuestión el sistema capitalista, fue tanto el uso de los espacios como la dimensión propia de lo público y lo privado" (Gocioli, J., p. 18). Según Klein, surgieron zonas indefinidas de lo seudo-público, "Los políticos, la policía, los trabajadores sociales y hasta los dirigentes religiosos saben que los centros comerciales se han convertido en la plaza principal de las ciudades... el único tipo de discurso que se permite en estos espacios es la charla sobre el marketing y el consumo" (Gocioli, J., p. 23).

Descripción de la propuesta

El sistema educativo está sujeto a constantes cambios; la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, nos abre un abanico de posibilidades a la hora de organizar y orientar las clases.

Las TIC en la educación nos permiten situarnos desde diferentes perspectivas. Como profesores guías, ayudando a los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en función de la incorporación de nuevos conocimientos cognoscitivos.

Como productores, formulando nuevas experiencias y actividades de trabajo ya sea para la enseñanza presencial, a distancia o ambas, en conjunto o separadas. E incluso como aprendices de estas nuevas herramientas, ya que las experiencias de sus usos y apropiaciones en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, no serán los mismos, es decir, una actividad puede ser presentada con idénticas consignas para diferentes cursos de un mismo año académico, pero los resultados serán diversos, ya que los sujetos y sus contextos son diferentes.

Incorporar a las TIC en la educación, nos permite fomentar la formación de sujetos críticos y productores de sus propios discursos, a partir de la invitación a innovar, crear, producir y trabajar colaborativamente con nuevas estrategias y herramientas virtuales.

Teniendo en cuenta, cómo los jóvenes se relacionan con las tecnologías, en sus prácticas cotidianas, creemos que es fundamental la incorporación de las TIC y su uso consciente, dentro de un marco de interacción e intervención en nuestros proyectos pedagógicos.

La implementación de RSV y asistentes TIC como recursos que constituyen una plataforma de comunicación hipermedial, fomentando posibilidades constructivas, creativas y colaborativas.

Esta propuesta educativa se llevará a cabo a través de la utilización del Facebook, donde se creará un grupo cerrado bajo el nombre de "Mediatización de la cultura, consumo-consumismo". Los estudiantes del curso deberán buscarlo en la web, en un grupo de la red social virtual Facebook, y solicitar unirse al mismo, ya que es condición ser aceptado para entrar, ver y participar.

La utilización de Facebook facilitará la triangulación entre alumno-profesor-contenidos, haciendo hincapié en la posibilidad de generar y construir conocimientos conjuntamente. Allí los docentes a cargo, subirán un Formulario Online (herramienta que permite recabar información y organizar datos). Un Gestor de Línea de Tiempo Virtual (una presentación gráfica, donde se puede incluir texto, imagen y videos).Y además, un Servidor de Aplicaciones de Mapas en la Web (un localizador, en el cual se puede agregar descripción, fotos y videos).

Contenidos y actividades que se desarrollan en esta propuesta

Asistentes	Actividad	Tiempo de resolución
Formulario online	Completar una guía de preguntas, diseñada por el docente. Esta actividad tiene como objetivo, reconocer los saberes previos de los alumnos.	Una semana de plazo
Línea de Tiempo	Buscar, investigar e indagar sobre tecnologías de la información y la comunicación, que representen nuevos usos y formas de relacionarse y comunicarse. Finalidad, que los alumnos puedan comprender, cómo a lo largo de la historia, se fueron modificando los consumos, al ritmo de las transformaciones sociales y hacer comparaciones construyendo significados.	Una semana de plazo
Mapas en la web	Situar, de qué lugar del mundo son originarios los productos culturales que consumen habitualmente: películas, música, marcas, etc. Objetivo, promover el trabajo colaborativo.	Una semana de plazo

Recursos y asistentes online

Para llevar a cabo el presente proyecto pedagógico en las instituciones educativas, lo ideal sería disponer de conexión a internet y de un gabinete equipado con una computadora cada dos o tres alumnos.

En última instancia, una PC en el aula y un proyector.

Recursos técnicos: conexión a internet, mínimo una PC en el aula y un proyector. Además, sería óptimo contar con un gabinete equipado y conectividad, donde al menos por cada tres (3) alumnos, haya una PC.

Asistentes online: la línea de tiempo tiene como finalidad que los alumnos puedan "comprender" cómo a lo largo de la historia, se fueron modificando los consumos, al ritmo de las transformaciones sociales y hacer comparaciones construyendo significados. Es decir, que no se espera que genere sólo una observación pasiva.

El geolocalizador: los alumnos deben indicar en qué lugar del mundo se elaboran los productos culturales que consumen, se promueve la habilidad de "evaluar". Dentro de este concepto está comprendida "la colaboración y el trabajo en red", que es una práctica muy reconocida, ya que permite participar y a su vez, valorar las contribuciones que hacen los demás.

La nube de etiquetas: mediante la elaboración se favorece la acción de "analizar" y "crear", los estudiantes deberán sintetizar las ideas, reduciéndolas a con-

ceptos significativos, a la vez que el diseño de la forma y los colores elegidos, también deben ser representativo de la temática abordada. La acción de "crear" implica realizar una producción para reorganizar elementos en un nuevo patrón o estructura.

Otras observaciones

En cuanto a los recaudos de privacidad, la elección de una Red Social Virtual, como Facebook y su opción de grupo cerrado, permitirán la privacidad correspondiente para el docente, los alumnos y los contenidos.

Con respecto a la evaluación, se propone la de tipo formativa, es decir, la que se extiende a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, consideramos que las TIC que se incluyen en la secuencia didáctica posibilitan una estrategia de enseñanza aprendizaje dinámica, contribuyendo a una formación continua, con base principalmente en las experiencias cotidianas. Las TIC como canales de circulación de nuevas apropiaciones y conocimientos, como comunidades de significación.

Conclusiones y balance

El Marco de Política Curricular, para las escuelas secundarias con orientación en Comunicación, advierte que ante una realidad de sociedades y formas de comunicación mediatizadas, la enseñanza no puede reducirse a esquemas lineales de análisis sino que se estudien las complejas situaciones culturales, políticas, sociales y económicas que la atraviesan. En este sentido, las secuencias planteadas atienden a los procesos comunicacionales como complejos, con relaciones de poder implícitas y que atraviesan los aspectos cotidianos en todas sus dimensiones.

Estas perspectivas de diseño de proyectos pedagógico-didácticos conllevan alternativas y formas para favorecer una justa distribución de saberes y experiencias acerca de los procesos socio-históricos vinculados a la comunicación, con el objetivo de comprenderlos y elaborar estrategias de intervención.

Además, las secuencias presentadas promueven producciones en diferentes lenguajes y formatos, y contribuyen a disputar la construcción de sentido. En otros términos, al crear un material, al publicarlo, hacerlo circular, autoevaluarse, los estudiantes se apropian de las herramientas y asistentes que les posibilitan la producción de sus mensajes. A través de las

producciones los estudiantes expresan sus opiniones, temores, deseos, inquietudes e intereses, su forma de ver e interpretar el mundo. En definitiva, las propuestas orientan al diálogo democrático y a la participación ciudadana, de modo que los sujetos destinatarios de estas intervenciones se relacionen con los medios digitales, no solamente como consumidores o receptores, sino como sujetos activos, como productores.

Este capítulo, tiene la intención de ser un espacio de intercambio de experiencias para fomentar diálogos y acciones compartidas. Dejar asentado y visibilizar lo elaborado por la Cátedra, intenta propiciar el análisis y la reflexión, además, acercar a los estudiantes en formación docente, marcos conceptuales y metodológicos trabajados que contribuyan a enriquecer la comprensión e interpretación del sentido del Profesorado en Comunicación Social. A la vez, se busca elaborar alternativas para la enseñanza que se focalicen en el mejoramiento de las prácticas docentes.

Bibliografía

Coll, C. y Martí, E. (2002). "La educación escolar ante as nuevas tecnologías de la información y a comunicación", en C. Coll, J. Palacios A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicoloógico y educación*. 2. Psicología de la educación escolar, Madrid: Alianza, pp. 623-655.

De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Miño Dávila. Buenos Aires. 1995.

Gocioli, J. (2002). *Naomi Klein y el fin de las marcas*. Cap II "El mercado global: del espacio global al no espacio". Editorial: Campo de ideas, año 2002.

Experiencias de nivel Secundario. Orientación en Ciencias Sociales

Eugenia Camejo

En el capítulo anterior, se exponían secuencias para la orientación en Comunicación, lo cual impuso a sus autores el desafío de dialogar con varias asignaturas específicas de esa formación.

En esta ocasión, el reto es pensar en cómo introducir contenidos y términos del campo de la Comunicación, en contextos escolares donde los estudiantes tienen una orientación más general en Ciencias Sociales.

El desafío para estas propuestas, es fomentar la intertextualidad, es decir, el diálogo con otros textos y disciplinas.

La primera secuencia está destinada al nivel Medio de Adultos, es decir, que los sujetos destinatarios de educación serán aquellos con sobreedad para la escuela secundaria común, a diferencia de las otras dos. En este caso, se atienden a las problemáticas que

atraviesan los adultos como la necesidad de trabajo, el cuidado de los hijos y todo aquello que ha configurado su continuidad o discontinuidad en sus trayectorias escolares.

El abanico de contenidos que se proponen, incluye las brechas digitales, el poder de concentración de los medios de comunicación masiva, el análisis de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual como fortalecedor de la democratización de los medios, la historicidad de los medios de comunicación masiva y su impacto en las relaciones socioculturales de cada época.

Perspectivas futuras: NTIC

Eugenia Camejo y Melisa Gutiérrez Vera

Nivel y año: Secundario de adultos, 3er año.
Área curricular: Orientación Ciencias Sociales. Asignatura Comunicación y medios
Tema: Las nuevas tecnologías y su influencia en la sociedad

Descripción de la propuesta

En la presente propuesta se propone un taller como una estrategia didáctica que articule con los retos y po-

sibilidades que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) suponen en el ejercicio de acceder, crear, almacenar y compartir información y conocimientos.

La unidad propicia la búsqueda de nueva información así como potenciar la interacción de los estudiantes con diferentes actores, con el propósito de comprender las situaciones cotidianas pensar acciones que articulen lo local con lo global.

Dentro de este contenido, para ver cómo se insertan las TIC en la sociedad, se hará un recorte en tres sentidos: el concepto de nuevas tecnologías (¿Qué son?), las identidades virtuales o nuevas subjetividades (¿Cómo impactan en las formas de relacionarse con otros?) y la noción de brecha digital, exclusiones e inclusiones en la era digital (¿Por qué algunos sectores carecen de acceso a las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC)? ¿Qué pasa con quienes no tienen acceso?)

Contenidos y actividades que se desarrollan en la propuesta

Proponemos la unidad "Perspectivas futuras. Las nuevas tecnologías y su influencia en la sociedad", la abarcaremos en tres ejes:

Eje	Objetivo específico	Consigna
- El concepto de nuevas tecnologías	-Conocer las nociones conceptuales acerca de qué son las Nuevas tecnologías (NTIC) -Conocer diferentes redes sociales virtuales -Aplicar los conocimientos de la red social y el asistente de nube de etiquetas visto en clase	Elaborar una síntesis de los contenidos en un asistente online de nube de etiquetas. Compartir la nube de etiquetas creada a través de la red social virtual elegida por todos.
- Las identidades virtuales o nuevas subjetividades	-Determinar el impacto social de las NTIC en la constitución de subjetividades -Reconocer la importancia de la utilización de imágenes autorizadas para reutilizar o reproducir -Elaborar un mapa conceptual que resuma los principales puntos conceptuales	Se verá el recurso audiovisual de Canal Encuentro, titulado: *Uso y abuso de las nuevas tecnologías*. En Mejor Hablar de ciertas cosas: [serie de tv]. (2012). Disponible en www.encuentro.gov.ar (sección videos y descargas) A partir de ello, en grupo, pensar un ejemplo propio sobre el impacto de las TIC en las identidades y en la vida cotidiana. Elaborar en un asistente de murales, un mapa conceptual que sintetice los conceptos principales con el ejemplo propuesto.
- La noción de brecha digital, exclusiones e inclusiones en la era digital	-Pensar críticamente el acceso a las tecnologías -Identificar las barreras etarias, generacionales, sociales, políticas y económicas que inciden en la posibilidad del acceso -Diseñar una producción utilizando las NTIC	TRABAJO FINAL. Proyecto de intervención en la comunidad. 1)Elegir una de las siguientes temáticas: -brecha digital y problema generacional -brecha digital y problemas socioeconómicos -Acceso a la tecnología y la barrera idiomática 2)Relevar la magnitud de la problemática elegida en el barrio 3) Con los datos recabados, pensar una propuesta para ayudar a solucionar o acortar la brecha digital. 4) Producir una presentación de diapositivas dinámicas (por medio de un asistente online) que desarrolle los principales aspectos de la problemática y de la intervención. 5) Exponerlo en jornada final ante la comunidad.

Recursos tecnológicos y asistentes online

Se utilizará la herramienta de formulario para realizar un diagnóstico inicial con el fin de determinar qué saberes previos tienen los estudiantes en relación a las TIC más allá de la escuela, las posibilidades de acceso, y para identificar el aprendizaje de estas tecnologías en la biografía escolar de los alumnos.

Utilizaremos los siguientes asistentes TIC: nubes de etiquetas, gestor de mapas conceptuales y editor de murales, asistente de presentación de diapositivas animadas.

Los asistentes elegidos para el taller son de fácil incorporación, permiten emplearlos para diferentes temáticas, lo cual no limitaría a ningún alumno en la problemática que elija para trabajar. Estos puntos son fundamentales en un taller pensado para adultos. Además, la secuencia de actividades con asistentes se pensó en función de ir aprendiendo cuestiones de menor a mayor complejidad.

La red social virtual que aplicaremos será definida de acuerdo a la que los estudiantes conozcan o establezcan como lugar virtual para compartir y comunicarse internamente entre docentes y entre estudiantes, se preservará la privacidad del grupo. Proponemos utilizar Facebook, por su masividad y familiaridad entre los destinatarios de la propuesta.

El modo de enseñanza de estas herramientas se llevará a cabo a través de una explicación paso a paso en el aula, y de la posibilidad de que los estudiantes accedan a tutoriales a través de internet. El proceso de aprendizaje e incorporación de estos asistentes se da a través de las propias producciones de los grupos de alumnos.

Otras observaciones

1- Sobre los criterios de evaluación

En esta propuesta, se intenta considerar ciertos procesos de los estudiantes, como su capacidad de trabajo en grupo, la posibilidad de establecer relaciones entre los conceptos y ejemplos propios. En ese sentido, se propone la evaluación formativa.

2- Sobre la importancia de las TIC en las aulas

En la actualidad se torna imprescindible contar con conocimientos acerca de herramientas vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación. Esta necesidad social y su aprendizaje están implicados en el concepto de alfabetización digital, es decir, enseñar y aprender el lenguaje de las nuevas tecnologías, formar en competencias digitales.

La alfabetización digital a través de la institución educativa no es un mero tecnicismo, sino una necesidad imperante de acuerdo al contexto actual caracterizado por la fuerte presencia de los entornos digitales en la vida cotidiana. Hace ya varias décadas que gran parte de la información diaria está en la web, las producciones escritas o multimediales se realizan por computadora, entre otros aspectos, y en ese sentido, quien no conozca o no tenga posibilidades de acceso a esos medios, es un sujeto cuyo derecho a la comunicación e información está vulnerado.

Comunicación, medios masivos y ciudadanía

Gisele Molina, Emanuel Salas y Nina Wraight Ric,

Nivel y año: 5° año de las Escuelas Secundarias Orientadas en Ciencias Sociales.
Área curricular: Comunicación, cultura y sociedad
Tema: La construcción de la realidad a partir de los medios de comunicación.

Descripción de la propuesta

Proponemos trabajar los siguientes temas, divididos en 4 encuentros de 2 hs semanales.

1- Problematización de la producción de la realidad y discursos de la verdad.

2- Poder. Opinión pública. Concentración de medios.

3- Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Democratización de los medios.

El objetivo general de la propuesta es reflexionar y problematizar las diversas formas en que los medios masivos de comunicación construyen la realidad.

Además se busca que los estudiantes logren identificar la concentración de medios de comunicación; analizar el papel del poder en la construcción de la realidad y circulación de saberes y valorar la importancia de la nueva Ley de Servicios y Comunicación Audiovisual.

En esta propuesta tendremos en cuenta los saberes previos que traen los alumnos desde su universo vocabular, recuperando las palabras de Freire.

Por otro lado, buscamos que los alumnos diseñen y produzcan contenidos a partir de esos saberes previos y que también logren la incorporación de nuevos conocimientos una vez finalizada la materia, adoptando la tecnología para expresar sus ideas y como herramienta para la educación.

Contenidos y actividades que se desarrollan en la propuesta

Eje	Objetivo	Actividades
Construcción de la realidad y discursos de la verdad	Analizar la concentración de medios de comunicación masiva	PRIMERA CLASE. A modo de diagnóstico, utilizaremos un formulario online (en Google Drive) intentando determinar las prenociones sobre el eje temático a trabajar. Proponemos utilizar la herramienta de grupo cerrado Facebook. En el aula veremos el video "Las agencias de noticias" de la serie En el Medio [prod Avila;2010] Disponible en Encuentro web. Como tarea, a partir del asistente de la nube de etiquetas, trabajarán con palabras claves en función del audiovisual visto. Para esto va a ser necesario ver el tutorial de la aplicación. Para la siguiente clase deberán, en grupos de 4 o 5, hacer la presentación de lo producido.
Poder. Opinión publica. Concentración de medios	Analizar el papel del poder en la construcción de la realidad y circulación de saberes.	SEGUNDA CLASE, cada grupo expone su nube de etiquetas. Luego presentaremos el mapa de medios. Por último, daremos las pautas del trabajo final. La producción final constara de una producción propia, en grupo, de ejes que se hayan trabajado en clase. Por un lado, explicaremos el asistente de murales online y, por otro lado, dedicaremos un tiempo para reflexionar y problematizar sobre los usos de las imágenes y música protegidas con derecho de autor. Esto no solo servirá para advertirles las condiciones de privacidad sino para informales la posibilidad que ellos mismos registren sus fotos en el caso que quisieran.
Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Democratización de los medios	Valorar la importancia de la nueva Ley de Servicios y Comunicación Audiovisual.	TERCERA CLASE Proyectaremos, el video de canal encuentro: "Ley de Servicios Audiovisuales" del programa "En el medio". Luego, se proponen tutorías, la idea es que los alumnos puedan trabajar en sus producciones finales. CUARTA CLASE. Se socializarán los trabajos finales. Se realizará un plenario y un cierre.

Recursos tecnológicos y asistentes online

La elección de la red social virtual (Facebook) se justifica porque es horizontal, está dirigida a todo tipo de usuario y no tienen temática definida. De este modo, buscamos compartir videos, música e imágenes. El grupo tendrá carácter secreto, es decir, que lo podrán visualizar exclusivamente sus miembros actuales y sólo podrán unirse aquellas personas que sean invitados por uno de sus integrantes. Abrimos un grupo de esta característica con el fin de resguardar y cuidar la privacidad, tanto de los alumnos como de los contenidos publicados en él.

En el segundo encuentro, le dedicaremos un tiempo para reflexionar y problematizar sobre los usos de las imágenes y música que se encuentran protegidas con derecho de autor. La finalidad de este tema consiste en la apropiación de estas páginas para la realización del trabajo final. Para esto, les brindaremos dos páginas y el buscador de Creative Commons, posibilitando a ellos mismos realizar la búsqueda y dándoles la opción de elegir la web donde se sientan más cómodos.

Mostraremos www.jamendo.com una comunidad web creada en 2005 alrededor de la música libre bajo la licencia Creative Commons, en la que los artistas pueden subir su música gratuitamente y su público descargarla de igual manera, los usuarios, además, ofrecen recomendaciones y reseñas sobre los temas incluidos.

Mientras que para la descarga de imágenes presentaremos http://flickrcc.bluemountains.net/, sitio web gratuito que permite almacenar, ordenar, buscar, vender y compartir fotografías y vídeos en línea.

Actualmente, Flickr cuenta con una importante comunidad de usuarios que comparte las fotografías y videos creados por ellos mismos. Esta comunidad se rige por normas de comportamiento y condiciones de uso que favorecen la buena gestión de los contenidos.

La popularidad de este sitio se debe fundamentalmente a su capacidad para administrar imágenes, mediante herramientas que permiten al autor etiquetar sus fotografías y explorar y comentar las imágenes de otros usuarios.

Observaciones

En esta propuesta, donde se trabajan nociones sobre poder, opinión pública, concentración de medios, entre otras, pusimos énfasis en aportar a la democratización de los medios a través del conocimiento de asistentes, redes sociales, y otras formas de crear y compartir información por medios digitales.

En ese sentido, nos pareció fundamental analizar las licencias de uso de cada archivo que se divulga por internet, en especial Creative Commons.

El conocimiento de este tipo de licencias aporta en dos sentidos: primero como autores, poder decidir de qué manera queremos compartir un archivo en internet (si permitimos su uso con modificaciones, si no queremos que modifiquen nada, pero sí que puedan reproducirlo, entre otras opciones); y segundo, que nos permite aceptar o no, las condiciones impuestas por otros autores.

Por último, consideramos importante que se conozcan sitios web con materiales y recursos gratuitos de licencia libre que permiten su uso, y modificación para realizar producciones propias. La finalidad de propuesta es problematizar en qué medida somos consumidores de información en contraposición con el rol de productores, y aportar a la construcción de un rol activo en el terreno de los medios de comunicación digital.

Interceptando contingencias actuales

Agustina Rodríguez Pellejero y Juan Pedro Rosso

Nivel y año: Nivel secundario. 5to año.
Área curricular: asignatura "Comunicación, cultura y sociedad" de la orientación Ciencias Sociales.

Tema: Comunicación y tecnologías de la información en las sociedades contemporáneas.

"No somos adictos a internet:
es el medio en que se vive hoy.
Es como si en el siglo XIX se hubiera hablado
de adicción a la ciudad."
@rayovirtual
Escitor, crítico de arte y reconocido Twittero

Descripción de la propuesta

Se trabajaran dos ejes:

1- Desigualdades en la distribución de las tecnologías de información: posibilidades de acceso, conocimiento, uso y producción. Nuevas formas de comunicarse: cambios en los lenguajes y en las tecnologías.

2- Los medios masivos de comunicación y su impacto en la reconfiguración de las prácticas socioculturales contemporáneas y sus dimensiones comunicacionales: redefinición de la esfera pública y de los espacios de intercambio y reconocimiento social, nuevos modos de interacción social,

nuevas formas de participación, representación y mediatización de los procesos políticos y socioculturales, transformaciones en las representaciones del tiempo y el espacio, nuevos modos de producción y circulación del conocimiento.

Contenidos y actividades que se desarrollan en la propuesta

Primer encuentro

Contenido: Desigualdades en la distribución de las tecnologías de información: posibilidades de acceso, conocimiento, uso y producción.

Objetivos:

Que los alumnos den cuenta de sus conocimientos previos en torno a las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, y el uso que le dan a las mismas.

Que reflexionen acerca de la importancia de estas y sus usos, como así también sobre las posibilidades de acceso y las desigualdades en la población.

Momento	Relato de la propuesta	Consigna
Actividad Introductoria	En un primer momento se hará una breve explicación sobre red social como herramienta para trabajar colaborativamente en el aula.	Se les pedirá a los alumnos que se unan al grupo secreto de la materia, en posteriormente publicarán sus trabajos prácticos, como así también dudas e inquietudes.
Actividad-diagnóstico	Se les explicará a los alumnos el funcionamiento de los formularios y encuestas virtuales, en donde a través de preguntas relacionadas a las TIC´S y al uso que le dan daremos cuenta tanto del interés que tienen como del alcance.	Se les pedirá, una vez que todos tengan cuenta en e-mail, que ingresen al formulario y lo completen.
Proyección de video	Se proyectará un video disparador sobre el uso y alcance de las nuevas tecnologías	
Plenario (momento de intercambio)	A través de preguntas disparadoras, se buscará un espacio de intercambio y reflexión sobre lo visto en el video, junto con algunos de los puntos del formulario.	Se les pedirá a los estudiantes que expresen sus opiniones acerca del tema y del video, se buscará el debate e intercambio entre alumnos y docentes.
Propuesta para el próximo encuentro	Se hará una breve introducción sobre el uso de un asistente online para la creación de líneas de tiempo, y se introducirá al tema de la historia de los medios de comunicación y su avance a través del tiempo.	Deberán realizar una línea de tiempo, teniendo en cuenta la historia de los medios de comunicación masiva.La producción final deberá ser compartida en el grupo de la red social que se eligió.

Segundo encuentro

Contenidos. Formas de comunicación y expresión a través de la historia y por diferentes sectores sociales. Nuevas formas de comunicarse: cambios en los lenguajes y en las tecnologías.

Los medios masivos de comunicación y su impacto en la reconfiguración de las prácticas socioculturales contemporáneas y sus dimensiones comunicacionales: redefinición de la esfera pública y de los espacios de intercambio y reconocimiento social, nuevos modos de interacción social, nuevas formas de participación, representación y mediatización de los procesos políticos y socioculturales, transformaciones en las representaciones del tiempo y el espacio, nuevos modos de producción y circulación del conocimiento.

Objetivos:

Que los alumnos den cuenta de las diferentes formas de comunicación y expresión a través de la historia y por diferentes sectores sociales.

Que los alumnos construyan una perspectiva compleja de la comunicación, reconociéndola como un proceso inherente a la vida social, inscripto en la cultura.

Entender los procesos comunicacionales en tanto prácticas socioculturales, a través de las cuales configuran sus identidades.

Momento	Relato de la propuesta
Actividad introductoria	Se expondrán las líneas del tiempo y se reflexionará acerca de los cambios en los medios de comunicación
Actividad de producción	Entendiendo los territorios como tramas de significaciones, como espacios de comunicación, se buscará que reflexionen acerca de los diversos lugares donde se mueven y las formas de comunicación que predominan en ellos. También deberán reconocer las diferentes formas de comunicación en ámbitos públicos y privados, como así también las causas y consecuencias de estas similitudes y diferencias.
Plenario	En este momento se desarrollará una puesta en común a partir de la exposición de los alumnos en relación a las preguntas orientadoras. Los docentes iremos orientando y guiando el plenario a modo de generar un espacio de debate en el que todos los educandos tengan la posibilidad de expresar sus ideas y opiniones. Asimismo iremos aportando herramientas a modo de enriquecer el debate en función de los propósitos planteados.

Recursos tecnológicos y asistentes online

Sobre la incorporación de una red social virtual en los procesos de enseñanza aprendizaje, ésta puede constituirse en elemento clave de colaboración y trabajo en red.

También, la herramienta de "Formularios y encuestas virtuales", puede ser utilizada a modo de diagnóstico inicial.

Las líneas de tiempo pueden adoptarse en tanto asistente online de carácter simple e interactivo, con el objetivo de reforzar el aprendizaje a través de imágenes y videos.

Por último, los geolocalizadores y mapas virtuales como recursos que posibilitan interpelar a los alumnos desde su territorialidad, colaboran a que se sientan identificados con el tema, relacionándolo con su cotidianeidad, los lugares que frecuentan y sus tramas de significación.

Observaciones

La evaluación formativa es la que se encuentra más estrechamente ligada con el desarrollo de las actividades de aprendizaje. A la hora de evaluar a los estudiantes, tendremos en cuenta el trabajo desarrollado en clase, la participación de los alumnos, y las producciones finales subidas al grupo de la red social virtual, en donde se considerará el reconocimiento de los temas y de los asistentes online.

La instancia de reflexión en plenarios, también será concebida como parte fundamental de la evaluación.

Conclusión y balances

Las propuestas compartidas, promueven principalmente el diálogo intergeneracional y fomentan las relaciones con la comunidad, en tanto están ancladas territorialmente.

En cuanto a la temática abordada sobre las brechas digitales, cabe remarcar que no sólo se trabaja conceptualmente la problemática de la desigualdad en el acceso a la información digital, sino que se propone que los estudiantes intervengan, en el marco de sus posibilidades, en algún ámbito local o institución. Esta idea implica conocer la realidad y pensar en conjunto estrategias para cambiarla comunitariamente.

Por otro lado, el trabajo en el aula sobre la concentración de los medios de comunicación masiva, implica dar cuenta de la politicidad de los discursos transmitidos por esos grandes grupos multimediales, para fortalecer una mirada crítica sobre aquello que los estudiantes ven, escuchan o leen. A la vez que es una estrategia para ampliar el derecho a la comunicación y expresión, ya que les brinda opciones para producir y difundir sus propios discursos a través de asistentes online o redes sociales.

Además, el tratamiento sobre la historicidad de los medios de comunicación masiva, permite dar cuenta

de una situación que es una construcción histórica y plausible de ser cambiada. Esta representación de la temática y del trabajo áulico incide en formar sujetos que se sepan actores protagonistas de la historia y no meros espectadores o receptores.

En definitiva, fortalecer los derechos de expresión y participación de los estudiantes es expandir las fronteras de acción ciudadana y fomentar lazos democráticos en el marco de una sociedad aumentada, en la cual según Dolors Reig las Tecnologías de la Información y Comunicación permitirían el empoderamiento[1].

1 Más referencias a esta perspectiva en el capítulo "Aprender a enseñar TIC: notas sobre una experiencia en el Prfesorado de Comunicación Social".

Biografías mediáticas y trabajo colaborativo: una experiencia educativa en el nivel Superior

Pamela Vestfrid

En el año 2008 se puso en marcha la implementación de un nuevo diseño curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Dichas carreras poseen dos espacios curriculares obligatorios destinados al abordaje de la comunicación: "Cultura, comunicación y educación" y "Medios audiovisuales, Tic's y educación", en 2do. y 3er. año respectivamente. Así la comunicación como campo disciplinar comienza a tener un reconocimiento mayor, al estar presente en el curriculum prescripto en dos espacios de enseñanza, como consecuencia de un contexto sociohistórico en el que los medios masivos de comunicación adquieren una presencia relevante en la vida diaria de los sujetos, al modificar múltiples aspectos: educativo, económico, laboral, comunicativo, uso del tiempo libre, entre otros.

En ese sentido, se comparte en estas páginas una experiencia educativa que incorpora el uso de la red social Facebook en el Nivel Superior. La misma se desarrolló en 2013, con estudiantes del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 17 de La Plata, en el espacio curricular "Cultura, comunicación y educación".

La consigna a realizar por los alumnos comprendía la escritura de sus biografías mediáticas, con la finalidad de que pudieran efectuar una mirada retrospectiva de su relación con los medios de comunicación, desnaturalizando la presencia de estos en su vida cotidiana, identificando sus representaciones, valoraciones, prejuicios, prácticas, entre otros aspectos centrales ligados a los medios de comunicación.

En cuanto a la dimensión conceptual, esta experiencia permite reconocer las diferentes apropiaciones en torno a los medios, y habilita a reflexionar acerca de las prácticas comunicacionales de ciertos alumnos, algunos más próximos a los nativos digitales y otros a los inmigrantes digitales (Prensky, 2001). También, posibilita poner en juego las categorías de cultura escolar y cultura mediática, y reconocer las transformaciones culturales de los últimos años, en las cuales las tecnologías han tenido una importante influencia.

En cuanto a lo metodológico, la elaboración de una biografía mediática o tecnológica por parte de cada es-

tudiante, constituye el insumo clave a partir del cual se construye esta estrategia pedagógica.

Una vez escritos estos trabajos, se incentiva a los alumnos a compartirlos a través de la web para lograr la socialización entre pares. Cada alumno/autor, además de compartir su escrito, debe posteriormente leer el de sus compañeros y realizar comentarios, con el objetivo de realizar aportes que contribuyan a su re-escritura para el enriquecimiento del trabajo individual. Así, cada estudiante encarna dos roles: el de productor (autor) y el de comentarista (lector). Ello posibilita la experimentación del trabajo colaborativo y la promoción de una comunicación horizontal entre alumnos, cualidades esenciales que se deben fomentar en el contexto de la era digital, en el cual los docentes buscan alentar la conformación de subjetividades productoras de discursos y, a la vez, colaboradoras en la generación y circulación de discursos de los pares. El proceso educativo mencionado se enriquece mediante la utilización de las tecnologías, en este caso a partir de la creación y uso de un grupo cerrado de Facebook.

Cultura escolar y cultura mediática

A continuación se explicitan los sentidos de dos conceptos claves para analizar la relación escuela y medios: cultura escolar y cultura mediática. Dichas categorías han sido abordadas por diversos referentes del campo educativo, se retoman especialmente categorías de Bermúdez (2007) y Morduchowicz (2001).

Durante mucho tiempo la escuela fue considerada como el espacio privilegiado para el acceso a la cultura legítima a través de la transmisión y reproducción de ciertos conocimientos, dejando fuera de su seno las manifestaciones propias de las culturas populares. La cultura escolar se centra en la enseñanza de la escritura y la lectura, y los libros de texto son los instrumentos claves para alcanzar la transmisión de conocimientos y valores.

El dispositivo escolar se sustentaba también en una relación asimétrica entre maestro y alumno. El lugar del docente era el del adulto que sabe frente a un niño-alumno que no sabe, o posee conocimientos vulgares que se deben superar.

Según Bermúdez a partir de los años 70, en el contexto de crisis económica y debilitamiento del Estado de Bienestar, la utopía igualadora se fue desmoronando. La escuela no lograba generar el ascenso social es-

perado, pero asimismo se la responsabiliza de reproducir las diferencias sociales.

En este marco, la cultura escolar pretende mantener sus rituales, pero estos ya no generan la carga simbólica de antaño, frente a alumnos que son, desde muy pequeños, socializados por un entorno massmediático.

Las nuevas generaciones viven una experiencia cultural nueva, desarrollan una percepción caracterizada por la celeridad y fragmentación de los discursos audiovisuales y multimediales. Así, los niños y jóvenes circulan por un universo cultural que se rige por una lógica y valores muy disímiles a los que legitima la cultura escolar.

De esta manera, se produce un quiebre entre las vivencias que los alumnos experimentan fuera de la escuela y el modelo escolar de transmisión de conocimientos. Los estudiantes son portadores de culturas diversas, poseen otros lenguajes y saberes que, habitualmente, no son reconocidos en el ámbito escolar.

El interrogante clave que expresa Susana Bermúdez (2007) frente a la problemática mencionada, es pensar si es posible reducir la distancia cada vez más grande que existe entre la cultura escolar y la cultura mediática, reconociendo que ambas constituyen en la actualidad el espacio común de la formación de las subjetividades.

En las últimas décadas, el avance del mercado y la cultura del consumo transformaron el proceso de socialización infantil basado en la alianza escuela/familia. Hoy los niños empiezan a ser interpelados por los medios y el mercado antes de ingresar a la escuela y a diferencia de lo que ocurría en los principios de la escolarización, poseen una experiencia cognitiva desarrollada a través de la interacción con las nuevas agencias de conocimiento.

Es necesario conceptualizar el consumo como un proceso más complejo que el simple acto compulsivo de adquirir objetos. Considerar los consumos culturales implica tener en cuenta los procesos y las prácticas de apropiación simbólica que realizan los sujetos inmersos en una cultura, en donde el mercado no sólo promueve la diversificación de bienes y servicios, también establece modos de identificación a través de la posesión y uso de los objetos y crea expectativas en relación a lo que no se tiene.

De este modo, la cultura del consumo, visibilizada por los medios, invade la cotidianeidad con imágenes y publicidades de productos, generando nuevas prácticas culturales que trastocan el lugar social asignado a la infancia en la sociedad moderna, cuyos integrantes son interpelados en tanto potenciales clientes.

Para aquellos que no pueden consumir, les espera la invisibilidad social, la exclusión y la marginalidad. Más allá del consumo material, se propone un consumo simbólico que determina pertenencias, comportamientos y distinciones sociales.

La nueva forma de pedagogización de la infancia se basa en la redituable alianza entre mercado y medios. El mercado necesita crear un entorno donde los objetos adquieran valor, se vuelvan deseables para los millones de chicos que pueden y también para los que no pueden adquirirlos.

Mientras que la escuela tradicional anhelaba la homogenización y la construcción de una identidad única, el mercado agudiza la fragmentación social, segmentando audiencias, diversificando la oferta de productos y mercaderías de acuerdo a gustos, intereses, edades, nivel adquisitivo, etc. Frente al desmoronamiento de los referentes tradicionales que cohesionaban la vida social como la familia, la escuela y la Nación, surgen las distintas tribus urbanas, agrupamientos de sujetos en base a consumos, gustos, experiencias y adscripciones identitarias específicas, delimitando espacios diferenciales y desiguales.

En estos nuevos procesos de socialización, el grupo de pares cobra una importancia central en la transferencia de códigos y reglas; con los amigos se aprende y

se crean comunidades de sentido. De esta manera, los jóvenes se organizan sin la intermediación de adultos o instituciones educativas, que suelen negar la existencia de otros lenguajes y modos de apropiación distintos a los reconocidos por la institución escolar.

Según Susana Bermúdez, frente a las diversas maneras de ser niño, niña, adolescente, joven, la escuela suele reaccionar de forma conservadora, considerando negativamente las múltiples manifestaciones culturales, culpabilizando a los medios por influir en el imaginario infantil y a las familias por haber abandonado la alianza.

Nuevas subjetividades y consumos mediáticos

Numerosos especialistas que analizan la cultura contemporánea, se refieren a las nuevas generaciones nacidas y formadas en el contexto de la cultura mediática a través de la expresión "generación multimedia" o "generación del mouse". Otros prefieren utilizar la categoría de "nativos digitales", para diferenciarlos de sus mayores.

Se suele hacer referencia a una primera alfabetización, centrada en el libro y la cultura impresa, y luego a una segunda alfabetización que comprende las múltiples escrituras que conforman el mundo audiovisual e informático. Dichas modificaciones no im-

plican el reemplazo de un modo de leer por otro, sino la compleja articulación de uno y de otro. De acuerdo a la mirada de Roxana Morduchowicz (2001), es por esta multiplicidad de escrituras que transcurre hoy la construcción de ciudadanos que puedan leer productos comunicacionales pertenecientes a cualquier tipo de lenguaje comunicacional.

Muchos especialistas agregan que con la llegada de los medios de comunicación, la cultura popular y las nuevas tecnologías se produce un doble fenómeno: por una parte, el saber ya no se encuentra sólo en el libro, ya que los niños y jóvenes pueden acceder a mucha información por fuera de ese formato; y por otro lado, la destemporalización, lo cual implica que no hay edades para aprender ni un horario fijo, sino que en la actualidad el aprendizaje se desarrolla a toda hora y todo el tiempo debido a la presencia permanente de los medios en la vida cotidiana. Como consecuencia, la escuela ya no posee el monopolio del saber y muchos maestros se amparan en el libro porque les despierta seguridad, a diferencia de otros productos comunicacionales expresados en otros lenguajes, que no siempre pueden decodificar.

Para los niños y jóvenes los medios constituyen una actividad recreativa pero también los toman como una fuente de información. Los medios influyen sobre la

manera en que los chicos perciben la realidad e interactúan con el entorno. Los chicos y jóvenes circulan por un mundo de dinamismo, de inmediatez en el que todo es simultáneo.

Roxana Morduchowicz expresa que aunque la escuela mantenga una relación reticente en relación a la cultura popular, para los niños y jóvenes éste es uno de los pocos espacios que, en su propia percepción, les pertenece y en el cual sienten que se habla de ellos y a ellos. La cultura popular, entendida como aquella que construyen los medios de comunicación, la música, el cine y otras expresiones, es para muchos niños y jóvenes el lugar desde el cual dan sentido a su propia identidad.

Morduchowicz, quien ha analizado el consumo mediático de niños y jóvenes, postula como característica central la simultaneidad. Actualmente, los chicos pueden navegar por Internet, mirar TV, escuchar música y hacer la tarea al mismo tiempo. Así, describe una generación que razona y aprende de manera diferente de como lo hacen los adultos, lo que se convierte en un nuevo desafío para los padres y educadores. Además, señala en vinculación al consumo simultáneo de los medios,en referencia a que los medios no se sustituyen ni se excluyen, sino que se complementan. Es decir, un joven que pasa varias horas en la computadora, no deja de lado ni la televisión ni la lectura de un libro.

La escuela y su relación con los medios de comunicación

Ciertos autores poseen una mirada optimista al proponer que los medios educan: sostienen que la televisión le enseña a los niños y jóvenes contenidos y comportamientos; ejemplos de contenidos como la contaminación, la salud, los animales, etc; y conocimientos relativos a comportamientos sociales como saludar, sentarse en la mesa, cepillarse los dientes, etc. Así, los medios son educativos porque influyen sobre lo que los niños aprenden y sobre la manera en que aprenden.

Los educadores han tenido a lo largo del tiempo distintas posturas en torno a los medios masivos de comunicación. Una de las reacciones ha sido defensiva, vislumbrando a los medios en tanto amenaza. La acusación principal se vinculaba con la masificación del saber. Los medios difundían a todas las clases sociales conocimientos que tradicionalmente constituían un privilegio para unos pocos. Se postulaba que los receptores pasivos eran manipulados por las ideas que los emisores transmitían a través de los medios.

Otra actitud hacia los medios desde la escuela ha sido la visión idealista que los retoma, pero sin ejercer ningún tipo de análisis sobre las ideas y representaciones que a través de los mismos se difunden, sobre di-

ferentes problemáticas como el rol de la mujer, el ser joven, etc.

Frente a estas dos posiciones, Morduchowicz (2001) propone una tercera: la aceptación crítica, que consiste en no condenar ni idealizar a los medios. Éstos no son ni buenos ni malos, encierran contradicciones y lo único que no se puede hacer desde la escuela es ignorarlos. Esto constituye el sentido de lo que se denomina "una educación en medios". que sostiene que ya no se puede negar la magnitud de su presencia en las prácticas cotidianas de los sujetos, quienes muchas horas están en contacto con algún dispositivo tecnológico de comunicación. Además, muchas veces los consumos comunicacionales de los niños y jóvenes se dan de manera solitaria, sin la presencia de un adulto que los guie en la conformación de una recepción crítica acerca de los contenidos de aquello que ven, leen o escuchan.

Esta postura superadora, implica dos cuestiones. Por un lado, que desde la institución escolar se forme a los niños y adolescentes para que puedan analizar y evaluar los medios, teniendo en cuenta su utilización, su historia, las representaciones que transmiten, los accesos a los mismos de los diferentes grupos sociales, entre otras cuestiones relevantes. En segundo lugar, que los niños y jóvenes además de desarrollarse en tanto receptores críticos puedan transformarse en

productores comunicacionales, transmitiendo sus opiniones a través de la realización de una revista, un programa de radio, un blog, etc. En este sentido, se puede ubicar la experiencia que se relata en estas páginas.

La biografía mediática como estrategia educativa

Los conceptos presentados permiten entender las transformaciones culturales y su influencia en los procesos educativos, con el fin de ubicar al lector en el escenario en el que se fundamenta la presente experiencia educativa.

El proponerles a los estudiantes la realización por escrito de sus biografías mediáticas tiene el objetivo de que cada uno pueda efectuar una mirada retrospectiva de su relación con los medios de comunicación, desnaturalizando la presencia de los mismos en su vida, identificando sus representaciones, valoraciones, prejuicios, en torno a los medios de comunicación.

Resulta una obviedad mencionarlo, pero muchos estudiantes consideran que los medios "siempre" estuvieron presentes en su cotidianeidad, invisibilizando la dimensión histórica de los medios de comunicación social.

Esta experiencia educativa permite dar cuenta de las diferentes apropiaciones, pudiéndose pensar las

prácticas de ciertos alumnos más ligadas al grupo de los nativos digitales y otros a los inmigrantes digitales. También posibilita poner en juego las categorías de cultura escolar y cultura mediática, y reconocer las transformaciones culturales ocurridas en las últimas décadas en las que las tecnologías han tenido un rol fundamental. En los últimos años, tal como sostienen Dussel y Quevedo (2010), han ingresado en los hogares una cantidad mayor de dispositivos tecnológicos que en cualquier otro momento de la historia.

En cuanto a lo metodológico, la elaboración de una biografía mediática o tecnológica por parte de cada estudiante, constituye el paso decisivo a partir del cual se erige esta estrategia pedagógica. Una vez escritos estos trabajos, se incentiva a los alumnos a compartirlos a través de la red, con el fin de socializar la producción individual con el grupo de pares. Cada alumno/autor además de compartir su escrito debe posteriormente leer el de sus compañeros y realizar comentarios, con el objetivo de hacer aportes que contribuyan a la re-escritura para el enriquecimiento del trabajo.

De este modo, cada estudiante vivencia dos roles: el de autor y el de comentarista. Por un lado, es el hacedor de un relato que da cuenta de su experiencia, experiencia que al ser escrita es el resultado del pensamiento que se materializa en el papel. Por otro lado, ejercita

el rol de lector atento que analiza la experiencia ajena, para ayudar a mejorar dicha producción, pero que también lee para conocer otras formas de relacionarse con lo mediático.

Las narraciones mediáticas, son el recurso esencial de este proyecto educativo. Otro factor primordial es la puesta en circulación de las mismas, si estas no circulan, no hay experiencia compartida y no hay un autor que pueda jugar también el rol de comentarista. Así, se invita a los estudiantes a jugar nuevos roles, a que no sea solo el docente el que pueda nutrirse de la lectura del trabajo de los alumnos, sino también los propios alumnos. Y que no sea solamente el profesor el que pueda hacer sugerencias, observaciones y aportes al trabajo efectuado, sino también cada estudiante, ejerciendo el rol de comentarista que conlleva una lectura analítica de cada experiencia mediática compartida.

En relación a los recursos tecnológicos necesarios para llevar adelante la propuesta educativa, para la publicación y comentarios de los trabajos se decidió crear un grupo cerrado de Facebook, que se caracteriza por ser una de las redes sociales más extendidas de la Argentina. Además, resulta familiar y de sencilla utilización para los estudiantes, quienes en su mayoría la conocían y utilizan diariamente.

Alejandro Piscitelli, ex director del portal educativo argentino Educ.ar, filósofo y magíster en Ciencias de Sistemas y en Ciencias Sociales, fue pionero en bregar por la utilización de la red social creada por Mark Zuckerberg como una plataforma pedagógica. Lo hizo primero entre los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y luego entre alumnos del nivel medio de la Escuela Nacional Domingo Faustino Sarmiento. Su objetivo principal era lograr la motivación en los jóvenes por el aprendizaje, reconociendo sus prácticas y consumos mediáticos, adoptándolos estratégicamente para potenciar el proceso educativo.

Se sabe que en algunas instituciones educativas esta red social se encuentra prohibida por cuestiones de resguardo frente a los alumnos, para evitar posibles conflictos en cuanto a propiciar una comunicación que afecte la privacidad. No obstante, se tiene una vasta experiencia utilizando grupos cerrados de Facebook en comisiones de alumnos del nivel Superior. Tal vez las reticencias son más comunes en el Nivel Primario y Secundario.

Dichas actividades de circulación y diálogo acerca de las producciones, no se hacían en el momento de clases, sino de manera no presencial. Por ello, cada alumno necesitó contar con acceso a un dispositivo como una computadora de escritorio, notebook, etc., y conexión a internet.

Existieron resistencias por parte de los alumnos al momento de socializar sus trabajos y al efectuar los comentarios, porque demoraban su participación. Lo cual refleja un "habitus" vinculado a una forma pasiva y tradicional de ser alumno, la resistencia que trae aparejado lo desconocido y el intentar el desarrollo de nuevas prácticas en el rol de alumno. Con respecto a los comentarios, se explicó que el fin de los mismos no era corregir en el sentido de marcar errores al otro, sino realizar aportes al compañero. Y que era valioso que cada uno se animara a comentar. Asimismo, se aclaró la existencia de distintos aportes: de aliento, el que analiza puntualmente en algún aspecto del relato y, finalmente aquel que recupera una dimensión que aparece en más de un relato.

En ese sentido, se dejó librado a cada alumno la forma de hacer los comentarios, directamente en el muro del Facebook, o adjuntando en dicha red social un archivo en Word en el que se marcara con color o con la opción de insertar comentarios las sugerencias.

El balance de la experiencia de aprendizaje desarrollada resulta más que positiva y es posible pensar en líneas de continuidad para el ejercicio del trabajo colaborativo con la ayuda de recursos digitales.

Hacia la formación colaborativa en la era digital

En síntesis, se considera que el grupo cerrado de Facebook en tanto recurso digital permite una comunicación horizontal en el aula entre docentes y alumnos, facilitando la circulación y puesta en común de las producciones realizadas. Dicho espacio virtual posibilita la visibilización de las producciones, pero también la expresión de los intercambios y discusiones.

Facebook es el espacio virtual que hace crecer el aula y extender sus límites más allá del día y horario en que se desarrollan los encuentros presenciales. Por lo cual, las mencionadas cualidades se corresponden con las necesidades que requiere la formación en la sociedad actual, que reclama un estudiante critico en

la instancia de la recepción al analizar producciones comunicacionales de otros, pero que al mismo tiempo sea capaz de producir discursos que expresen sus propias significaciones.

Bibliografía

ARENES, C., "La escuela ante el desafío de la cultura mediática". Entrevista a Roxana Morduchowicz, La Nación, Entrevista, 22/03/2009, Buenos Aires, en línea www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=597295, Fecha de consulta 15/05/2010.

BERMÚDEZ, S., "Cultura escolar- Cultura mediática. Apuntes para un encuentro". Documento de reflexión y perfeccionamiento para docentes. Programa Medios en la Escuela. Ministerio de Educación. Dirección General de Educación, 2007. En línea www.buenosaires.gov.ar. Consultado en marzo de 2009.

DE DOMINI, G., "Nativos digitales: tienen menos de 12 años, dominan la tecnología y los padres no los entienden", 2008. Artículo publicado en el portal www.clarin.com. En línea http://www.clarin.com/diario/2008/03/09/sociedad/s-04415.htm. Consultado el 20/05/2010.

DUSSEL, I. y Quevedo, L., "Los sistemas educativos en el marco del mundo digital". Capítulo 2, en libro "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital", Buenos Aires, Santillana, 2010.

GRUFFAT, C., "Generación M: los chicos que crecieron con los nuevos medios". Publicado en el portal

EDUC.AR, 2005. En línea http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/generacion-m-los-chicos-que-crecieron-con-los-nuevos-medios.php. Consultado el 22/10/2008.

MORDUCHOWICZ, R., "Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible". En revista Iberoamericana de Comunicación, N° 26, 2001, España. En línea http://www.rieoei.org/rie26a05.htm. Consultado el 15/04/2009.

MORDUCHOWICZ, R., "Televisión: Un acto cada vez más privado". La Nación, 31/08/2008, Buenos Aires. En línea http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/8-11123-2008-08-31.html. Consultado el 15/3/2009.

PRENSKY, M. (2001): "Nativos e inmigrantes tecnológicos", editorial SEK. En línea: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf. Consulta: 15/08/2013.

TOSI, M., "Roxana Morduchowicz: No hay que tenerle miedo a la tecnología". La Nación, Entrevista, 25/09/2009, Buenos Aires. En lineahttp://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1001572. Consultado el 13/04/2010

Comunidad educativa, integración y capacitación

María Esperanza Ramírez

El presente capítulo nos invita a pensar en las diferentes interacciones que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de la puesta en práctica de distintas estrategias didácticas, de integración y capacitación para la comunidad educativa.

La incorporación y las potencialidades de las TIC plantean nuevos desafíos para las instituciones; permiten repensar espacios, incorporando alternativas didácticas de aprendizaje a nivel pedagógico, las herramientas informáticas a nivel instrumental y experiencias a nivel cultural que forman parte de estrategias vinculadas a la reorganización institucional y curricular.

Asimismo, las instituciones deben ser un modelo democrático y dialógico a seguir, incorporando en las prácticas a los diferentes actores sociales que conforman la comunidad educativa: directivos, docentes,

alumnos, no docentes, auxiliares, ex alumnos. Generar un ámbito de confianza para la integración, interacción, a partir del corrimiento del docente como el único dueño del saber y del alumno como un recipiente vacío, compartiendo experiencias como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoviendo el trabajo colaborativo en pos de la inclusión educativa.

En la actualidad los establecimientos educativos, pugnan por la emergencia de alternativas a los estilos y planeamientos curriculares tradicionales, que fomenten y den pie a nuevas estrategias de participación e intervención.

Planificar con TIC, implica tener en claro por qué y para qué utilizarlas ¿Sólo para promover y reducir las brechas digitales, educativas y sociales? No alcanza, se debe tener un objetivo preestablecido sobre el resultado de las producciones que pretendemos que hagan los alumnos.

Parafraseando a Mishra y Koehler, "Saber cómo utilizar tecnología no es lo mismo que saber cómo enseñar con tecnología" (Mishra y Koehler, 2006: 1033). Por lo mismo, saber utilizar tecnologías, no implica saber ponerlas en práctica en las aulas.

A continuación compartimos algunos ejemplos de cómo incorporar las TIC en la educación, haciendo partícipes a todos los miembros de la comunidad educativa.

Biografías mediáticas institucionales

María Victoria Martin y María Esperanza Ramírez

Nivel: Proyecto Institucional
Tema: Construcción colaborativa de la biografía institucional, mediante la implementación de diferentes recursos TIC.

El objetivo de esta propuesta es reconstruir una historia institucional enfocada en los cambios producidos desde la incorporación de tecnología en el establecimiento. Para eso, y buscando fomentar una mirada crítica y reflexiva sobre los mismos, se propone implementar un taller de actualización sobre el uso de asistentes de trabajo colaborativo para la producción de un registro y puesta en común de esta "biografía mediática institucional".

Descripción de la propuesta

El objetivo es producir materiales online con la biografía mediática de la institución; esto es, la historia de cómo se fue incorporando la tecnología a partir de los relatos de la comunidad educativa (alumnos, ex alumnos, padres, docentes, directivos y auxiliares). El resultado será, la cronología de las modificaciones en la forma de dictar clases y la apropiación y los usos concretos de las TIC. Para eso, es necesario valerse de los rela-

tos y opiniones de quienes habitan esa institución, que puedan dar cuenta del pasado, del presente y, además, proyectar un futuro que oriente las acciones a seguir en términos de implementación de actividades con TIC.

Asimismo, se busca facilitar un espacio de integración e interacción de docentes, alumnos y no docentes en un desafío educativo compartido a partir de la implementación de herramientas y dispositivos digitales, de manera tal de acortar las "brechas digitales". En este sentido, los alumnos (nativos digitales), podrán interactuar y, por qué no, guiar a docentes, auxiliares y directivos (inmigrantes digitales) en el uso de estas tecnologías, invirtiendo los roles tradicionales instalados por la escuela.

Desde el enfoque que propone la integración del conocimiento disciplinar, tecnológico y pedagógico (Modelo TPACK)[1], los puntos a considerar son:

• Disciplinares: conocer pasado y presente de las TIC, desnaturalizando su llegada y uso en la institución, para proyectar un futuro deseado (y posible) en torno al tema.
• Tecnológicos: familiarizarse con la producción de imágenes, construcción de líneas de tiempo y murales digitales.
• Pedagógicos: experimentar el trabajo colaborativo,

1 Más referencias sobre el mismo en el capítulo "Taxonomía para crear propuestas pedagógicas en la era digital".

flexibilizando (e incluso invirtiendo) los roles tradicionales de docente/alumno.

Tiempos previstos

Se prevé desarrollar la actividad en un plazo de dos semanas, preferentemente durante el aniversario de la institución.

Esta estrategia didáctica contará con un equipo integrado por un docente, un auxiliar y un alumno, como mínimo. Serán los encargados de promover la propuesta y responsables de armar un grupo cerrado de Facebook para invitar a la comunidad educativa a compartir sus relatos y experiencias sobre el tema, siempre en relación con esa institución particular. El equipo directivo podrá formar parte activa de esta práctica y ayudará también, convocando a participar. Se sugiere realizar una presentación del proyecto a la comunidad educativa en el salón de usos múltiples (SUM), en la que se realice una breve reflexión sobre la importancia de incorporar las TIC en la educación, relevando los desafíos y oportunidades visualizados al respecto. En la misma el equipo a cargo invitará a la comunidad educativa a compartir en el grupo de Facebook imágenes, anécdotas y expectativas respecto de la relación entre las TIC y la institución (cómo se han usado, qué se hace en la actualidad, cómo desearían que fuera en el futuro). En ese momento también se organizarán tres grupos de

trabajo: uno encargado de dar cuenta del pasado, otro del presente y un último equipo, responsable de abordar el futuro.

Una semana más tarde, comienzan los talleres, en los que se enseñará de qué manera se organizará el material y se realizarán las producciones. Los mismos apuntarán a explicar cómo usar los asistentes propuestos para materializar las producciones (esto es, cómo subir archivos a los dispositivos de red, captura de imágenes y creación de videos y líneas de tiempo). Estos espacios estarán a cargo preferentemente de alumnos que manejen los asistentes, y contarán con el asesoramiento del docente responsable. En una primera parte, se mostrará cómo utilizar los asistentes a la totalidad de los concurrentes; en un segundo momento, se organizará el trabajo para la producción de materiales digitales en los subgrupos previamente conformados: pasado, presente y futuro. Se sugieren encuentros de dos horas (45 minutos para mostrar los asistentes y el resto para producir materiales).

Recursos tecnológicos

Computadoras (de la institución o netbooks de los alumnos); conexión a Internet y cañón.

La propuesta pedagógica del Taller cuenta con el siguiente cronograma de actividades, pensadas en dos horas cada una:

	Asistentes (1ª parte)	Ejes por subgrupos (2ª parte)
Encuentro 1	Cómo subir y descargar archivos de la web Captura de imágenes Producción de materiales	Grupo "pasado": Elegir imágenes, videos, relatos relevantes para incluir (de los compartidos en FB) Grupo "presente": registro del equipamiento, del trabajo en el laboratorio de informática, etc. Grupo "futuro": entrevistas a alumnos, docentes y directivos indicando cómo se imaginan el uso de TIC en un plazo de 5 años.
	Se puede introducir la posibilidad de crear imágenes con formato jpg mediante PowerPoint, para hacer carteles con frase de los testimonios dados en formato de texto.	
Encuentro 2	Realización de producciones	Los talleristas, organizados en 3 grupos (con representantes de toda la comunidad educativa, preferentemente), realizarán las producciones, con la información que hayan recogido
Encuentro 3	Creación de líneas de tiempo (L.T.)	Insertar las producciones en una línea de tiempo para cada equipo y luego en una L.T. en común.
Encuentro 4	Exhibición pública de la producción, reflexión conjunta sobre la experiencia.	Las producciones serán puestas en común, socializadas, para todos los participantes del taller. A modo de plenario, cada grupo, deberán contar que les pareció la experiencia. Subidas a la página creada especificamente para el taller, allí se sociabilizarán los trabajos y se podrá opinar sobre la experiencia. Si la institución cuenta con una página web, enlazar la producción,

Algunas consideraciones

• Se propone un primer momento de trabajo a través de Facebook ya que es la red social de mayor apropiación por parte de jóvenes y adultos en la Argentina. A partir de la creación de un grupo cerrado para la actividad, podremos alojar y poner en común imágenes, videos, tutoriales, realizar comentarios, subir documentos y producciones.

• Generadores de línea de tiempo: nos permitirá organizar el resto de las producciones (texto, imágenes y videos) en un recorrido temporal.

Adultos Mayores entre el periodismo e Internet

Basterrechea Rodrigo, Mancini Federico

Nivel y año: Curso de Informática nivel III - Espacio no formal: Centro de Comunicación y Adultos Mayores - FPyCS -UNLP
Área curricular: Informática
Tema: Trabajo colaborativo con adultos mayores

Descripción de la propuesta

Esta propuesta educativa pretende lograr el intercambio de saberes que den paso a la superación

de “brechas digitales”. Esta labor educativa extensionista busca que mediante el uso de las herramientas digitales los adultos mayores tengan la posibilidad de expresarse con sus propias palabras, es decir potenciar su participación en la esfera pública como sujetos sociales activos

Este espacio de extensión posibilita canales de expresión y participación social mediante los que se pueden enlazar necesidades personales y colectivas, y a su vez, encontrar nuevas oportunidades y diversidades de usos de las herramientas digitales.

El objetivo de esta propuesta es capacitar a los adultos mayores en el lenguaje digital con el fin de potenciar destrezas para la realización de productos comunicacionales mediante el uso de las redes sociales y herramientas colaborativas. Asimismo, se potenciará el trabajo articulado entre los adultos mayores mediante el uso de las nuevas herramientas digitales como formularios y redes sociales para resolver sus problemas y fomentar las acciones que beneficien a este grupo de la población.

La propuesta pedagógica del taller cuenta con doce clases

-Diagnóstico general de saberes previos	Presentación del taller de Internet, Redes y Comunicación Introducción y objetivos	1
-Navegar sobre diferentes diarios digitales -Ingresar a la página Web del taller: http://perio.unlp.edu.ar/periodismoamayores/	Acceso a los navegadores Buscadores	2
-Ingresar a sus cuentas personales o crear una. -Agregar contactos en Hotmail.	Correo electrónico Chat	3
-Buscar un tema de interés en http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada	Periodismo digital Participación ciudadana	4 5
-Buscar blogs para conocer su estructura y sus posibilidades estéticas -Visitar el Blog del taller de Adultos Mayores	Primer acercamiento al Blog	6
-Observar cómo creamos un Blog -Realizar una entrada -Aprender a utilizar diferentes aplicaciones	Funcionamiento del blog	7 8
-Crear una cuenta (o utilizar la cuenta del programa de Adultos Mayores) -Establecer contactos -Realizar una publicación	Facebook	9
-Crear una cuenta (o utilizar la cuenta del programa de Adultos Mayores)	Twitter	10
-Ingresar a la cuenta de Flickr de Adultos Mayores. -Subir imágenes del curso para luego poder publicarlas en el blog. -Ingresar a Youtube y buscar videos de interés.	Flickr Youtube	11
-Concreción de producción final y evaluación.	Cierre de cursada	12

Recursos tecnológicos, asistentes online

Los RSV y los asistentes TIC que integrar la propuesta del Taller de Informática III (según el detalle del cuadro anterior que da cuenta de los contenidos de cada encuentro) son:

1) Formulario Google: el propósito es relevar información para el diagnóstico de saberes previos de los mayores. Esta herramienta es utilizada por el docente en la clase inicial.
2) Gmail: en la tercera clase se propone usar Gmail en vez de Hotmail, ya que esta herramienta permite mediante el Google drive el trabajo colaborativo entre los mayores.
3) Google Docs: en la cuarta clase con las cuentas creadas de Gmail, se explicará el uso del Google drive con el objetivo de facilitar la práctica de investigación sobre el tema de interés. Esta actividad se realiza en parejas, en el caso de que no puedan terminar la actividad en clase pueden trabajar colaborativamente cada uno en su casa.
4) Pinterest: en la clase número once, se propone trabajar con esta red social en vez de Flickr, ya que la misma permite agregar las imágenes de forma más rápida y sencilla, algo que es importante al momento de llevarlo a la práctica con los

educandos. Las dos plataformas se pueden usar de soporte para ubicar una imagen en el blog, pero Pinterest nos brinda una interactividad particular a la hora de recorrer esta red social.

5) Exam Time: en la última clase se propone cambiar la evaluación tradicional para realizarla con el test de Exam Time. También se modificará el momento de exposición de los trabajos finales, que además de ponerlos en común ante el grupo, será compartido por la red social que el adulto mayor elija.

6) Por último, se recuperará el formulario realizado en el inicio del taller para poner en común la evolución del curso.

Otras observaciones

El objetivo de la alfabetización digital es incluir a este sector etario de la sociedad, dándoles la oportunidad a estos actores sociales de tomar una postura activa en lo social, superando la mirada reduccionista que los posiciona como sujetos pasivos.

Las redes sociales y los blogs proponen un trabajo desde la producción de sentidos, para comunicar saberes propios, experiencias y necesidades que presentan en cuanto a individuos y también como integrantes de un colectivo.

Por medio de las nuevas tecnologías, los adultos mayores pueden encontrarse y relacionarse no solo con otras personas, sino también con grupos, movimientos sociales o comunitarios, partidos políticos, organizaciones, espacios educativos y recreativos.

De esta manera, desde estos espacios se le otorga al adulto mayor la posibilidad de ejercer su derecho de expresión y hacer visibles sus ideas, opiniones, proyectos y propuestas.

Pen viajero, asistentes virtuales y redes sociales

María Virginia Camacho y María Esperanza Ramírez

Área curricular: TIC, asistentes y recursos.
Tema: El trabajo colaborativo con TIC para el aprendizaje entre instituciones

Descripción de la propuesta

Se intentará dilucidar cuáles son las ventajas y desventajas de la incorporación de las TIC en la educación. La propuesta apunta a realizar un producto final, que vaya más allá de la institución donde se la lleve a cabo. El trabajo se desarrollará en el marco de una cursada. Para comenzar, docentes y los alumnos deberán com-

pletar una encuesta que se hará con diferentes herramientas (pen drive y formulario virtual) y una única pregunta. Se les indagará acerca de ¿cómo consideran que repercute en la educación la implementación de las TIC? solicitándoles además, que describan sus ventajas y desventajas.

Las respuestas obtenidas serán el insumo para los trabajos colaborativos. Reunidos en grupos de no más de 5 integrantes, realizarán nubes de ideas, en la que se sistematizará la información obtenida de las encuestas. Partiendo de las diferentes subjetividades que los alumnos pueden tener con respecto a un mismo tema, los grupos deberán unificar criterios. Los posicionamientos, conclusiones, de cada uno de ellos, quedarán plasmadas en una producción final, afiches de tipo propagandístico, (con mensajes cortos, imágenes o gráficos) que deberán hacer circular virtualmente y tangiblemente, imprimiéndolos y pegándolos en las carteleras o pasillos de la institución donde se desarrolle la actividad. A su vez, tendrá circulación web, cada grupo compartirá su afiche en las redes sociales y solicitará a un amigo virtual que a su vez lo comparta, y ésta pedirá lo mismo (a modo de cadena virtual), para lograr que el mensaje, producto educativo adquiera masividad.

Los objetivos de la propuesta

• Desnaturalizar la incorporación de las TIC en la educación, teniendo claras sus ventajas y desventajas.
• Descubrir los beneficios del trabajo colaborativo.
• Incorporar herramientas y asistentes virtuales en las prácticas escolares.
• Comprobar la potencialidad que revisten las redes sociales para la difusión de discursos.

Oportunidades y desafíos

• Se prevé una participación activa y responsable por parte de la comunidad educativa, a la hora de completar el formulario.
• Se concientizará sobre la utilización, potencialidades del uso y apropiación de las TIC en la educación.
• Se intentará abrir paso hacia una mirada crítica y reflexiva sobre el uso de las TIC.
• En el producto final se visibilizará el trabajo colaborativo entre docentes y alumnos de la institución.
• Ante la posible falta de conectividad en la institución y valiéndonos del recurso del pen, se podrá realizar el trabajo fuera de la misma.

Cómo se realizará esta actividad

En primera instancia, con la participación de docentes colaborando en responder el formulario aloja-

do en un pen drive. A modo de ejemplo y para romper el hielo, comenzará respondiendo el docente a cargo de la propuesta, quien además se encargará de que el pen circule entre el resto de los docentes. Se contará con el compromiso de los alumnos de continuar con la actividad y para ello deberán invitar a sus pares, a través de las redes sociales, a completar el mismo formulario, (pueden pertenecer a otras instituciones educativas). Recordemos, es una única pregunta ¿cómo consideran que repercute en la educación la implementación de las TIC? solicitándoles además, que describan sus ventajas y desventajas.

Requisito, un mínimo de 30 encuestas, ejemplo 15 de docentes y 15 de alumnos o ex alumnos, todas ellas pueden ser anónimas. La información que se recolecte del pen viajero y las encuestas online, serán el insumo clave para el trabajo final.

Por qué un pen drive: el objetivo de la incorporación de un pen en la estrategia didáctica es promover la responsabilidad de los alumnos ante el cuidado de un dispositivo tecnológico y brindar la posibilidad de fomentar el trabajo colaborativo.

Tiempos previstos

La presente propuesta curricular se realizará durante un lapso de 4 clases, (en caso de ser necesario, puede extenderse dos clases o más, dependiendo de las dificultades que puedan suscitarse).

La propuesta pedagógica cuenta con el siguiente cronograma de actividades

Clase 1	Presentación del cómo, el por qué y para qué de la actividad. El docente demostrará cómo crear formularios online.	Utilización de pen drive y asistente de formularios en línea.
Clase 2	El docente dará una clase sobre cómo acceder y utilizar generadores de nubes de ideas	Mediante trabajo colaborativo, se sistematizarán las encuestas y se realizan nubes de ideas. (Grupo de hasta 5 alumnos).
Clase 3	Explicación por parte del docente, de cómo realizar un afiche o poster virtual.	El mismo grupo, realizará colaborativamente, bocetos sobre el mensaje que quieran plasmar en sus producciones finales.
Clase 4	Cierre de la actividad	Los alumnos socializarán sus producciones ante compañeros y luego las

Los RSV y los asistentes TIC que integrarán la propuesta didáctica serán

• Formulario Google: esta herramienta permitirá recabar información. Será utilizada por los alumnos en pos de su producción final.

• Redes sociales: se propone que los alumnos interactúen en las redes, como lo hacen cotidianamente, pero

esta vez con un fin educativo. Invitando a sus pares a llenar un formulario.

• Generadores de nubes de ideas: esta nos facilitará de una forma sencilla y ordenada, priorizar la información, a partir de las similitudes y diferencias de las respuestas en los formularios.

• Generadores de gráficos y/o posters: este asistente nos permitirá realizar producciones con texto, imágenes y gráficos, pudiendo ser reutilizados bajo el formato de afiche publicitario.

Recursos tecnológicos

El pen drive como dispositivo de almacenamiento y punta pie inicial para el desarrollo de la actividad. Conexión a internet, mínimo una PC en el aula y un proyector. Lo ideal sería poder contar con un gabinete equipado, donde al menos haya una PC por cada tres alumnos y puedan practicar e interactuar mientras se dicta la clase.

Evaluación

Para la evaluación, se tendrá en cuenta la reflexión y el análisis de la información recolectada en los formularios. También la creatividad, claridad y responsabilidad por parte de los alumnos en la presentación y realización de los materiales en tiempo y forma. Ade-

más del resultado de la producción final, se valorará el cuidado y preservación del pen drive, que deberá ser entregado al docente en perfectas condiciones.

Otras observaciones

El trabajo colaborativo es el aspecto clave a desarrollar en esta propuesta, en la que será evidente la necesidad del trabajo del otro para el enriquecimiento de la producción final, en la que tendrá el mismo valor los aportes de cada uno de los participantes, sin importar el rol que ocupan en la institución (alumnos o docentes).

En esta propuesta se jerarquiza también el rol de las redes sociales en la educación, ya que la influencia de las mismas en la vida cotidiana de los sujetos, aporta una gran posibilidad didáctica enorme, que no debe desaprovecharse.

Conclusiones y balances

Todas las propuestas pedagógicas expuestas, se adecuan a las normativas expuestas en el Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación. Normativa que fomenta la integración y la participación de toda la comunidad educativa en los

procesos de enseñanza y aprendizajes. Asimismo, celebra los proyectos institucionales que a través de las reinvenciones, planificaciones didácticas, incorporan nuevas herramientas, trabajos colaborativos y acortan las "brechas" tanto etarias, como socioeconómicas y culturales.

En el capítulo 1, titulado MARCO LEGAL, en su Artículo 1° plantea: Conforme el artículo 63 de la Ley N° 13.688, "la institución educativa es la unidad pedagógica del sistema, responsable de los procesos de enseñanza y de aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por la legislación".

Se considera indispensable la participación de la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, ex alumnos, auxiliares, etc.

En el Artículo 2°, hace referencia a la necesidad de definir un proyecto educativo con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa; asimismo, prevé promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación en la experiencia escolar de los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. Nos invita a adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos mayores, acor-

tando brechas a partir de la integración. Para lo cual, se promoverán iniciativas que apunten al desarrollo de experiencias educativas.

Las propuestas pedagógica también se enmarcan, en el capítulo 2, Proyecto Institucional, creyendo firmemente en lo que nos dice el Artículo 93°: "El Proyecto Institucional, como planificación sustentable en el tiempo que busca asegurar la mejor realización del acto educativo, es el resultado del acuerdo institucional celebrado por la comunidad educativa, con el propósito de lograr sus fines y objetivos en el marco de las políticas educativas". Respetando asimismo lo que plantea el Artículo 94°. "La construcción del Proyecto Institucional requerirá de un tiempo y espacio organizados para el desarrollo del trabajo colectivo, atendiendo las características de los turnos y horarios del personal y las acciones curriculares, con el fin de garantizar la más amplia participación de la comunidad educativa conforme lo establecido en el presente Reglamento".

Creemos que las propuestas pedagógicas serán un puntapié inicial para comenzar a incorporar a las TIC en la educación, de forma sencilla, dinámica y sobre todo generando mejores interrelaciones e intervenciones en el procesos de enseñanza y aprendizaje, nuevas producciones de sentidos, que resulten experiencias educativas significativas para cada persona dispuesta a participar.

Asistentes online y su implicancia en procesos de aprendizaje

Eugenia Camejo

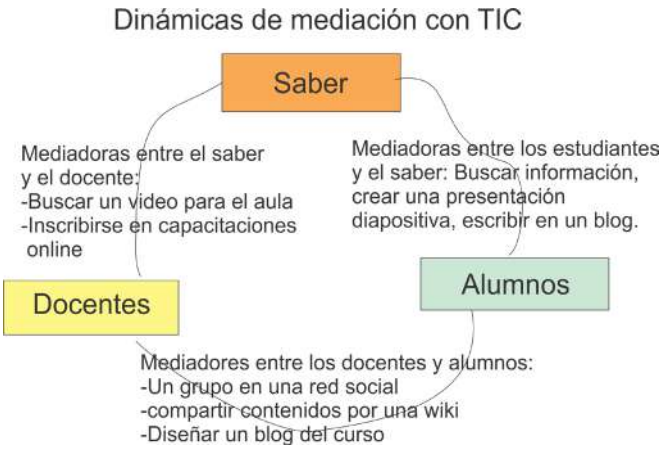
En el proceso de formación docente, se vuelven fundamentales los aprendizajes en torno a las TIC, sus alcances y limitaciones en educación. Es imprescindible, tener un acervo cultural digital sobre qué asistentes online gratuitos existen, explorarlos, y evaluar cuáles serían sus posibles usos en el aula. En este sentido, existen tres momentos claves para la formación con TIC: uno es el espacio de experimentación, el momento de ensayo y error; el otro, es el momento de planificación de la secuencia didáctica; y el tercero, es el espacio de las prácticas, de poner en acción aquello diseñado para el abordaje con los estudiantes.

Estos tres momentos, deben retroalimentarse circularmente, de manera que la formación y la experiencia se enriquezcan. El momento del ensayo y error, en la etapa de conocimiento de nuevas herramientas web, es la llave para el proceso de formación.

Este proceso dialógico, enriquece el Entorno Personal de Aprendizaje (en inglés PLE) de los docentes y estudiantes de profesorado, ampliando conocimientos en el terreno de la alfabetización digital, específicamente para su campo disciplinar en educación. Cuantos más asistentes o herramientas digitales conozca un docente, más haya experimentado con ellas, y las haya puesto en práctica en sus dinámicas de clase, más amplio será su abanico de posibilidades para diseñar estrategias pedagógico-didácticas.

Otro punto a pensar, es qué habilidades se están fomentando con las TIC en los procesos cognitivos, por ejemplo, si se favorece la lectura, la creatividad, la capacidad de análisis (leer, crear, analizar, entre otros). Además, dónde se está poniendo el acento dentro de las relaciones que se involucran en las dinámicas de

mediación con TIC. En definitiva, si diseñamos una propuesta donde los estudiantes busquen información y gestionen sus propias producciones, estaríamos acentuando la relación de mediación que se establece entre el saber y los alumnos.



Por esto, es una cuestión básica, cuando se piensa en incorporar las TIC en secuencias didácticas, que el docente se pregunte sobre su propio Entorno Personal de Aprendizaje, es decir, hacer un balance sobre qué herramientas digitales utiliza a diario y cuántas de ellas tienen como fin o están vinculadas a la educación:

1- ¿Qué herramientas, gestores, asistentes online, redes sociales virtuales utilizo cotidianamente?

2- ¿Cuáles de esos dispositivos los utilizo para mi campo disciplinar profesional?

3- ¿Debería ampliar mi PLE?

Realizar un diagnóstico de cómo utilizamos las herramientas web, nos ayudará a pensar y autoevaluarnos para enriquecer nuestra formación en este aspecto.

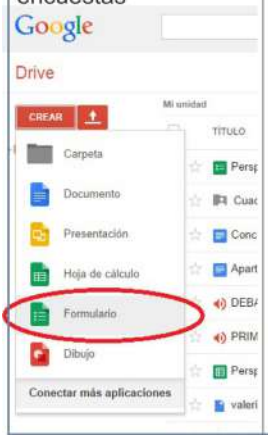
Gestores y asistentes online

Tanto los asistentes online como las redes sociales virtuales en educación, han transformado las relaciones entre los docentes y el saber, entre los estudiantes y el conocimiento, entre los docentes y estudiantes, así como los vínculos entre pares. Esto incide en los procesos de enseñanza, hay nuevas discursividades en las actividades escolares.

Diferentes autores sostienen que los asistentes y gestores online no son simples herramientas diseñadas para realizar una actividad primaria, como un martillo para clavar clavos, sino que los asistentes ofrecen diferentes usos y propósitos, como escribir, leer, estudiar, aprender, investigar, organizar, confirmar información, resolver problemas, publicar, presentar, conectar ideas y crear nuevas formas de entendimiento. En este sentido, Livingstone (2009) afirma que un asistente digital

es polifacético, porque puede ser una base de datos, una agenda para proyectos, en suma, un conducto para infinitos recursos on line. El autor concluye que estos asistentes son dispositivos que permiten a los estudiantes realizar diferentes acciones simultáneas y paralelas, como pensar, analizar, presentar, escribir, leer, investigar, revisar, comunicar, preguntar, poner, crear, plantear hipótesis y publicar. De manera que los asistentes expandirían las fronteras de los estudiantes a territorios virtuales, geográficos, y sociales en los cuales pueden demostrar, enseñar y poner en común con otros, lo que aprendieron.

Formularios y encuestas

Recursos y asistentes online	Descripción	Posibles usos en la enseñanza
Formularios y encuestas 	-Permiten recabar información de los destinatarios del curso y la almacena de forma ordenada y sencilla. -Contienen diferentes tipos de preguntas y respuestas en forma predeterminada, como múltiple choise. -Ofrece compartir el link o url para que los estudiantes accedan. -Se pueden seleccionar diferentes opciones de privacidad.	-Pueden servir para que el docente obtenga información y realice un diagnóstico inicial o indagar sobre saberes previos. -Crear encuestas para conocer hábitos de nuestros alumnos, gustos, qué leen, entre otros aspectos. -Elaborar cuestionarios para repasar contenidos de clase, exámenes, formularios para recopilar datos útiles para los trabajos del aula.

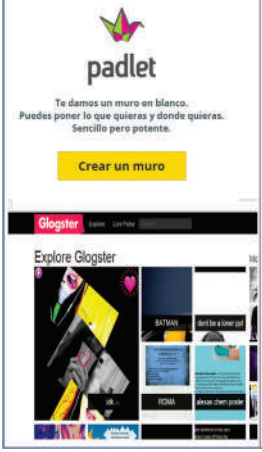
Presentaciones y diapositivas

Recursos y asistentes online	Descripción	Posibles usos en la enseñanza
Presentaciones o diapositivas	Los asistentes online de diapositivas ampliaron la capacidad de diseño. Una vez terminada la producción, podemos incluirla en blogs o en diferentes páginas web y redes sociales. Esto permite que sea accesible sin necesidad de contar con el programa en cada computadora. Sólo basta con tener el link.	Es un recurso sencillo de utilizar y de aprender para implementar en el aula, (se basa en la misma lógica del programa PowerPoint). Es una presentación más dinámica y atractiva visualmente. No lineal, a diferencia del PowerPoint. Permite incluir texto, videos, música y enlaces. Permiten trabajar colaborativamente.

Mapas conceptuales

Recursos y asistentes online	Descripción	Posibles usos en la enseñanza
Mapas conceptuales	Posibilitan elaborar diagramas y mapas en colaboración con otros y en forma on line. Permite diferentes formas de publicación y de privacidad, pueden ser de acceso público o privado, generando una dirección Web o URL. A través de esta dirección url, se accede al mapa creado. Generalmente, este tipo de asistentes requiere crearse un usuario, por lo tanto, para trabajar de forma colaborativa todos los participantes deben tener su usuario y estar logeados.	Es una herramienta que ayuda a desarrollar nuestras capacidades y potenciar nuestra creatividad. Permite añadir: notas, imágenes, enlaces web. Quizás sea el más orientado a procesos de aprendizaje, posibilita la asimilación de contenidos y su memorización a través de la representación visual de información. Además, son atractivos visualmente, son interactivos, y permiten hipervincular contenidos. Se utilizan para planificar y realizar lluvia de ideas.

Murales

Recursos y asistentes online	Descripción	Posibles usos en la enseñanza
Murales 	Son pizarras virtuales donde se pueden colgar imágenes, videos o escribir textos desde nuestra computadora o ser insertados desde otras páginas web. . Flexibles en diseño y de gran atractivo visual. Simples de editar, con formas prediseñadas, y accesos con íconos fáciles de reconocer, desde donde agregamos imágenes u otro tipo de contenidos. Algunos pueden ser impresos, insertados en una web o blog. Luego, proyectados y utilizados en clase online.	Los murales de intervención colaborativa posibilitan la creación grupal. Se pueden sistematizar contenidos en una producción mural. Los usos más frecuentes en ambitos educativos son: elaborar síntesis de contenidos como biografías, reseñas de libros, resúmenes de temas; presentar secuencias didácticas o proyectos de investigación. Además, se pueden utilizar para diseñar campañas publicitarias o de concientización o prevención de una problemática.

Líneas de tiempo

Recursos y asistentes online	Descripción	Posibles usos en la enseñanza
Lineas de Tiempo	Sirven para organizar información relevante sobre un período de tiempo, puede abarcar décadas o espacios temporales más pequeños. Permite importar hechos históricos desde otros asistentes o redes sociales. Son sencillas para compartirlas en otras webs o blogs.	Es un gestor que permite una presentación gráfica, donde se puede incluir texto, imagen y videos, en un orden cronológico. Son útiles para construir conocimiento sobre un tema particular cuando los estudiantes las elaboran a partir de lecturas o cuando analizan Líneas de Tiempo producidas por expertos.

Geolocalizadores

Recursos y asistentes online	Descripción	Posibles usos en la enseñanza
Geolocalizadores	Son mapas virtuales que permiten agregar información a puntos geográficos que deseamos remarcar. Puede limitarse a un barrio, a un país o a todo el mundo. Pueden agregarse referencias como descripciones, fotos y videos desde la computadora personal o como link a una url en la web. También, pueden marcarse rutas, recorridos o puntos.	Permite realizar mapeos colectivos y colaborativos del barrio, país o del mundo. Por ejemplo, se pueden identificar puntos de conflictos bélicos, lugares de pertenencia, de consumos culturales y agregar, una reseña, foto o un video. Este tipo de referencias en mapas, posibilita que cada estudiante muestre a otros puntos geográficos de su interés. Fomenta habilidades como la búsqueda, edición y colaboración de contenidos.

Historietas

Recursos y asistentes online	Descripción	Posibles usos en la enseñanza
Historietas	Este asistente permite presentaciones animadas en formato de historieta. Los personajes, los elementos visuales que proporcionan son generalmente prediseñados, sólo basta colocarlos en orden y compaginarlos. Depende de qué asistente utilicemos, será más fácil de utilizar o más complejo. Las historietas pueden ser animadas, que se muevan, o estáticas como un comic de formato gráfico.	Generalmente son excelentes recursos para narrar una historia, una anécdota o para crear situaciones para plantear problemáticas a tratar. Estas herramientas favorecen la capacidad creativa de los estudiantes para contar y representar una situación o ejemplo, en torno a una temática o contenido de la asignatura.

Nube de etiquetas

Recursos y asistentes online	Descripción	Posibles usos en la enseñanza
Nube de Etiquetas	Son asistentes que a través de palabras claves, conceptos, o ideas que deseamos sintetizar, nos permiten diferentes formas visuales de exponerlas. Son muy sencillas de utilizar y no requieren conexiones a internet muy rápidas.	Las nubes de etiquetas pueden ser trabajadas en clase.No necesitan de conexiones rápidas, ni de análisis complejos. Pueden servir para sintetizar un texto, resaltar ideas principales a través de la figura que se identifique con la temática. Estos gráficos creados nos permiten tambien ser impresos o compartidos en varias redes sociales.

Editores de sonido y video

Recursos y asistentes online	Descripción	Posibles usos en la enseñanza
Editores de audio y video Ejemplos: Youtube Editor VideoToolBox Cellsea FileLab Creaza	Estos asistentes online seleccionar un video o audio, editarlos cortando sonidos o la imágen. Se puede seleccionar las partes que deseamos y descartar aquellas que no queremos de un video, un audiovisual o solamente un material sonoro. Se pueden subir fotos o videos filmados a través de distintos dispositivos, y editarlos on line. Generalmente, la música que está disponible para las producciones son de licencia compartida.	Estos editores permiten crear producciones audiovisuales y/o sonoras. Pueden ser útiles tanto para docentes como para alumnos, que deseen expresarse a partir de este soporte y lenguaje. Fomentan la capacidad de crear, analizar, sintetizar, elaborar, compartir y autoevaluarse.

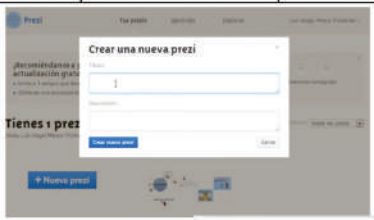
Las más utilizadas en procesos de aprendizaje

Glogster

Recursos más utilizados	Ventajas	Desventajas	Tutorial
Glogster (mural)	Con esta herramienta, puedo hacer mi propia cartelera con imágenes, sonidos, videos, texto y fotos personalizadas.	El único idioma que maneja el Glogster es ingles.	http://goo.gl/8lUEte

Prezi

Prezi (Presentaciones	Es una herramienta útil y dinámica para ser utilizada didácticamente.Permite realizar presentaciones en diapositivas, es adaptable a todo tipo de temáticas.	Necesita de conectividad para ser visualizado o bajar la versión de prueba para poder ver la presentación sin conexión. Se accede online, desde la pc o un dispositivo portátil. La presentación puede serpreviamente bajada y guardada.	http://goo.gl/V2nOZM

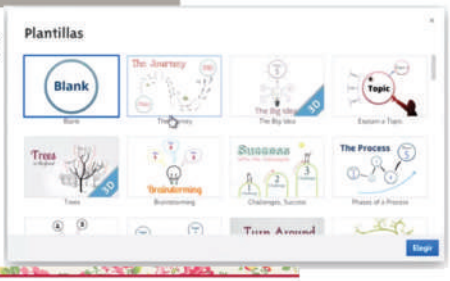


1

Pantalla en la que colocamos nombre a la presentación y una breve descripción

2

El programa proporciona opciones de plantillas prediseñadas



3

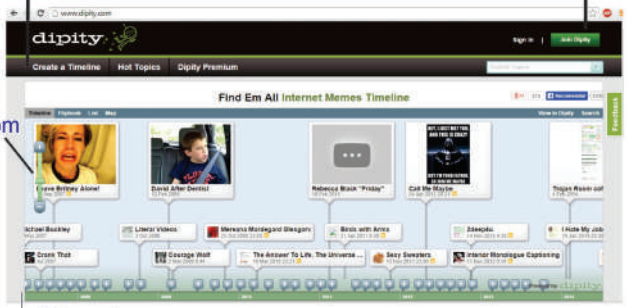
Este es el escritorio de trabajo.

Dipity

Dipity o Timeline (linea de tiempo)	Con esta herramienta podemos crear líneas de tiempo multimedia, insertando texto, imágenes y/o vídeo.	Las configuraciones de privacidad deben estar dispuestas de manera que al incrustar las líneas en otros soportes todos puedan verlas correctamente.	http ://g oo. gl/G Ql6 pD

Barra de ingreso para edición y creación nueva

Ingreso si ya sos usuario o debés registrarte



zoom

Elementos:

- Links, videos online
- fotos
- Barra de tiempo

Googlemaps

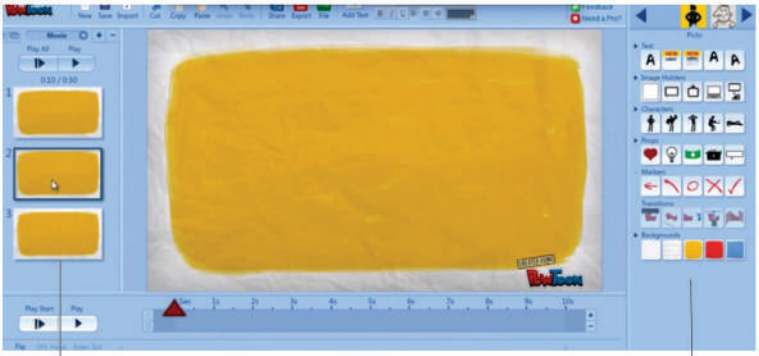
Google Maps (geolocalizador)	Esta herramienta permite marcar en el mapa mundial, diferentes puntos claves, agregarles información, fotos. Y una función importante es que cada contenido puede ser localizado en el mapa usando diferentes capas. Permite trabajar colaborativamente y puede trabajarse a nivel comunal, barrial o a más amplias escalas.	Las opciones de privacidad y de compartir deben estar atentamente dispuestas para que permita que cada participante agregue su información pero que esto no afecte a la construcción colectiva. Por ejemplo, que un usuario sin desearlo borre una capa entera.	http://goo.gl/6XL08Y

Cuando arrastras el ícono de peatrón hacia un punto del mapa y lo sueltas, ves como vería una persona que pasea por las calles.
Este recurso, lo implementó recientemente Googlemaps para Latinoamérica. Recorrieron las calles con una camioneta que sacó fotos de cada momento del recorrido.
De esta manera, reconstruyó un mapa 3d.

Powtoon

PowToon (Historietas)	Permite crear un vídeo didáctico y dinámico en poco tiempo. Opción de incluir imágenes almacenadas en la pc o buscarlas en forma sencilla desde flickr (la versión gratuita permite grabar hasta 5 min.)	Este asistente necesita conexión a internet para visualizar la animación. No es fácil de compaginar sonidos, elementos que se mueven y diálogos. Requiere tiempo de práctica.	http://goo.gl/pzTSRv

Primero debemos elegir cómo, en qué formato queremos que sea nuestra animación

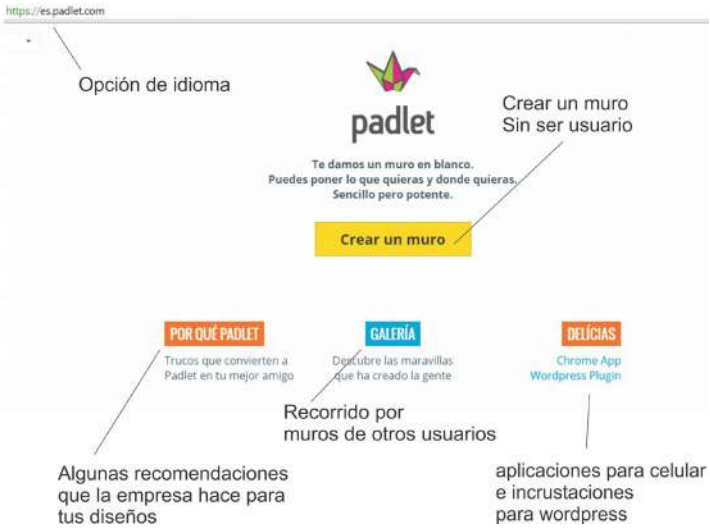


Barra de edición

elementos para incorporar en la presentación

Padlet

Paddlet (mural)	Es una herramienta en línea que nos permite compartir ideas, añadir texto, imágenes, o vídeos al mural. No necesitamos instalar ningún programa. El mural que creamos puede ser visto en cualquier dispositivo electrónico, incluyendo el iPad.	Como cada integrante puede agregar su elemento, pero este no puede ser modificado por otros usuarios, puede generarse desorden en el tablero.	http://goo.gl/SMC1um



Nuevas perspectivas en torno a las TIC

Las transformaciones socioculturales en torno a las TIC, han impactado en diferentes aspectos, pero el que interesa destacar es la incidencia en lo gnoseológico,

en las formas en la que la humanidad conoce, se relaciona, se informa, crea y relata sus realidades cotidianas. Analizar estos cambios que han incidido en las subjetividades, siempre ha sido de gran interés en todas las disciplinas académicas y en el campo popular.

En *Apocalípticos e Integrados*, el libro de Umberto Eco (1965), se entrelazan problemas de representación del mundo, el impacto de las tecnologías en los procesos de significación y otros conceptos semióticos. Inclusive, el escritor de ciencia ficción, Ray Bradbury planteaba en *Fahrenheit 451,* el problema de una sociedad de control a través de la tecnología, de las pantallas-pared, y de todo un aparato productor de relatos de la realidad que impactaba en la cotidianeidad de las personas.

En definitiva, estas dos miradas permiten pensar la dimensión ético-política que subyace a las tecnologías y sus usos o consumos. Comprender la dimensión ética-política, en este caso de las TIC, contribuye a superar miradas apocalípticas. De manera que, podamos pensar en las narrativas populares a través de las TIC, en las formas dialógicas, también de resistencia, de reapropiación, de resignificación de las tecnologías, de los medios y de sus usos. Y en estos últimos aspectos, el campo educativo es un campo fértil para desnaturalizar los usos cotidianos, para salirse del lugar de consu-

midores o espectadores, jugar un rol activo, participativo y de productores en la era digital.

Así como Inés Dussel (2007) nos advertía, en su artículo "¿Hacia dónde va la Escuela?", que los establecimientos educativos son los *Faros del futuro*, Flavia Terigi nos remarca que "la escuela sigue siendo el dispositivo institucional de mayor escala para la transmisión intergeneracional." (2006, p. 235). Por supuesto, cuando estas autoras se refieren a las escuelas, responsabilizan a todos los dispositivos del Estado, de todo el sistema educativo que debe reflejar sus acciones en las aulas, es decir, que no debe delegar a las escuelas la responsabilidad de encontrar los modos pedagógico-didácticos de resolver la enseñanza, o qué hacer con los nuevos dispositivos digitales.

En este sentido, el Programa Conectar Igualdad se erige como propuesta y línea de acción para superar la brecha digital, articulando la cultura escolar y la cultura digital. A pesar de las críticas y falencias que aún no han sido superadas por el programa, éste se encuentra en el marco de diferentes políticas educativas para la alfabetización digital, que hacen a un Estado responsable del Derecho a la Educación. De este modo, no se delega toda la responsabilidad en las instituciones educativas, porque no podrían hacer frente a los desafíos por sí solas.

En definitiva, es indiscutible que la incorporación de las TIC en la sociedad y, en especial en el ámbito de la educación, ha ido adquiriendo una creciente importancia y ha ido cambiando a lo largo de los años. Asimismo, la utilización de estas tecnologías en el aula pasará de ser una posibilidad a erigirse como una necesidad y como una herramienta de trabajo básica para el profesorado y el alumnado.

Retomando lo señalado por las autoras Terigi y Tiramonti (2005), la escuela es el espacio para pensar y discutir de qué manera se incorporan las TIC en los procesos de enseñanza: ¿Cómo medios digitales para desplazar al papel y hacer un mural on line?, ¿Cómo nuevos entornos para estar conectados?. Este es un aspecto a destacar, la necesidad no tanto de incorporarlos porque los usamos cotidianamente, sino de incluirlos en el marco de una secuencia didáctica significativa, en una planificación con objetivos concretos y con claras perspectivas de qué procesos cognitivos estamos habilitando.

En este sentido, Inés Dussel (2010), nos alerta sobre un cambio percibido en las brechas digitales. Siempre se habló de las brechas en términos de acceso a los medios y a los dispositivos, (brechas idiomáticas, brechas generacionales, y brechas socioeconómicas, entre otras.). Según Dussel, diferentes expertos señalan que

la brecha digital se está desplazando del acceso a los usos, y que la nueva frontera se está definiendo por la capacidad de los usuarios de realizar operaciones complejas, moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital.

Por esto mismo, los retos interpelan a quienes trabajan en la formación docente y en la planificación de estrategias para el trabajo con TIC en las aulas, que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales.

Quizás sea una prospectiva positiva, comenzar a dejar asentadas en diferentes producciones las discusiones, los temas que se tratan, los desafíos, las preguntas que se hacen en esta materia y quizás en base a ello, podamos dar cuenta de vacíos, de preguntas que el campo de la educación no se esté haciendo. Y como dijo el semiólogo, Héctor Schmucler, en la presentación del Encuentro de Cátedras de Comunicación, realizado el jueves 2 de octubre de 2014, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata: "más importante que responder las preguntas que se realizan en un campo académico, es preguntarse por las preguntas que nunca se hicieron".

Bibliografía

ECO, U. (1965). Apocalípticos e integrados. Introducción. *Apocalípticos e Integrados*. Italia: Ed. Bompiani. (pp. 25-27)

DUSSEL, I. (2007). ¿Hacia dónde va la escuela? *Revista Ñ*, N° 36. Publicado: 22-12-2007.

DUSSEL, I. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. En Dussel, I. y Quevedo L. (Ed.), VI Foro Latinoamericano de Educación. (pp. 9-16). Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, I. (2010). *Las tics en el ámbito educativo*. Recuperado el 10 de agosto de 2014, dehttp://www.eduinnova.es/abril2010/tic_educativo.pdf

LIVINGSTON, P. (2009). *1 to 1 learning*.Recuperado el 26 de octubre de 2014, de http://pamelalivingston.com/. Washington: International Society for Technology in Education.

TERIGI, F. (2005). Capítulo 7. *Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional*. En Tedesco, J. C.(Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO. (pp. 229-287).

TIRAMONTI, G. La fragmentación llegó a las aulas. *Revista Ñ*, N° 23. Publicado: 20-08-2005.

Sobre los autores

María Victoria Martin

Licenciada y Profesora en Comunicación Social, Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales (Universidad Nacional de La Plata- Argentina). Profesor- investigador en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) y en la Universidad Nacional de Quilmes en grado y posgrado. Capacitadora en problemáticas referidas a identidades juveniles contemporáneas, del Ministerio de Educación de la Nación y el BID (2005-2008). Actualmente a cargo del Seminario "Taller de estrategias de trabajo colaborativo para el aula con redes sociales virtuales y otros asistentes online", entre otros espacios. Cuenta con numerosas publicaciones y participación en eventos académicos del ámbito nacional e internacional.

Pamela Vestfrid

Licenciada en Comunicación Social y Profesora en Comunicación Social, egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de "Técnicas de la Investigación Social" (2012 y continúa) y de "Estrategias de trabajo colaborativo para el aula con

redes sociales virtuales y otros asistentes online" (2014 y continúa) FPyCS, UNLP. También se desempeña como docente en distintas instituciones terciarias: CAEEP, SPB, ISFD N° 9, 17 y 95. Es coautora del libro "La formación de periodistas y comunicadores durante la dictadura", editado por la editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP) en 2007. Ha dirigido el Proyecto de Investigación "La pedagogía de la investigación en carreras de grado de ciencias sociales de la Universidad Nacional de La Plata e integrado equipos de investigación de la FPyCS, UNLP. Cuenta con diversos artículos publicados en revistas y libros académicos. Maestranda y Doctoranda en Ciencias Sociales (FHCE-UNLP). Asesora Permanente de la Dirección de Investigaciones Científicas y Grado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP (2006 y continúa).

Sebastián Novomisky

Director del Profesorado en Comunicación Social de la FPyCS de la UNLP. Magister en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales. Profesor Titular de Diseño y Planeamiento del Currículum. FPyCS. UNLP. Miembro del Consejo Asesor del Centro de Investigación y Desarrollo en Medios Industrias Culturales y Televisión (CEID – TV). FPyCS.

Miriam Kap

Licenciada en Ciencias de la Educación. Especialista y Magister en Ciencias Sociales y Humanidades. Diplomada en Estudios Superiores en Educación y Nuevas Tecnologías y en Constructivismo y Educación. Posee estudios de Doctorado en el área de Educación. Actualmente se desempeña como asesora pedagógica, en el cargo de Subsecretaria de Asuntos Pedagógicos de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Ha ejercido el cargo de Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente e Investigadora en Nivel Superior Universitario y No Universitario. Profesora de Didáctica General, Tecnología Educativa y de Cultura, Comunicación y Educación. Ha publicado capítulos en libros y artículos de su especialidad en revistas científicas con referato, actas de congresos y otros espacios de difusión académica.

María Virginia Camacho

Licenciada en Comunicación Social, graduada en el año 1999, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad de La Plata y estudiante avanzada del Profesorado en Comunicación Social, en el mismo establecimiento.
Desde 2005 hasta la actualidad integra el equipo de Comunicación Institucional del Instituto de Obra Médico

Asistencial (IOMA), de la provincia de Buenos Aires, desarrollando tareas vinculadas a coberturas gráficas y audiovisuales de eventos institucionales y a la producción y corrección de textos (sitio web, folletos, gacetillas).

Eugenia Camejo

Locutora nacional y graduada del Profesorado en Comunicación Social de la UNLP. Es tesista de la licenciatura en Periodismo y Comunicación Social que cursó en la articulación ISER -UNLP. Se desempeñó como locutora comercial en Radio Universidad Nacional de La Plata (2006 a 2012); locutora artística del programa de Abuelas de Plaza de Mayo filial La Plata, ganador del premio Martín Fierro de Oro 2009 por mejor programa radial en el rubro testimonial. Colaboró con la Cátedra de Radio I en el dictado del Seminario Locución Periodística en la Extensión Moreno. En 2011, realizó el guión y la producción de tres recursos didácticos para el Programa FINES 2. Actualmente, participa como coordinadora del Taller de Locución para Radio en la Escuela N°2 de La Plata. Además es locutora del Canal de la Provincia de Buenos Aires, Digo Tv, Canal 32 de cable y de la TDA.

María Esperanza Ramírez

Profesora en Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata y alumna avanzada de la Licenciatura en Comunicación Social con orientación en Periodismo. En el año 2003 se desempeñó como productora y conductora de "Utopías", en radio Raíces de Villa Elisa. En 2004 fue productora y conductora de "Tertulia de Noticias", en Radio G de Bernal. Realizó sus primeras experiencias docentes en el marco de las prácticas de la materia "Didáctica de la Comunicación", en la escuela N°14, año 2012 y para la asignatura "Prácticas de la Enseñanza", en la Escuela N° 20, Bachillerato de adultos, año 2013, ambas instituciones de la ciudad de La Plata.

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA