

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y POSGRADOS. ALGUNAS CUESTIONES PARA EL DEBATE

Lic. María José Alfano

UNTreF

mariajalfano@gmail.com

Lic. Susana Mantegazza

UNTreF

mantegazza_susana@yahoo.com.ar

Lic. Gladys Sarmiento

UNTreF

lic_gbs@yahoo.com.ar

Lic Viviana Scabone

UNTreF

viedi33@yahoo.com.ar

El presente trabajo se referencia en una Investigación en curso: *“Estudios de Postgrado presenciales y no presenciales: diferencias en las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y egresados”*, 2012/2013 UNTreF.

Nuestro tema de interés surge al observar el avance de la virtualización de la formación superior. A partir de un contexto de grandes transformaciones de la educación a nivel mundial, nos resulta de interés comparar las trayectorias personales, educativas y laborales de los cursantes y egresados de dos maestrías de universidades nacionales, que otorgan el mismo título, una con modalidad virtual y la otra presencial.

Consideramos que el avance de la modalidad virtual en la formación se vincula con la necesidad de actualización constante del conocimiento y una mayor rapidez y fluidez de los procesos educativos, para responder a las exigencias del mundo del trabajo. Al mismo tiempo, en virtud de los avances de las tecnologías digitales de información y comunicación, es posible disponer de fuentes de información que resultaban inaccesibles en otros tiempos, facilitándose la comunicación entre quienes residen en diversos lugares del mundo.

Estos cambios en la educación, necesitan de nuevos paradigmas pedagógicos. Varios autores (Esnaola, 2006; Silvio; 2008) refieren que en estos nuevos modelos, el centro está puesto por un lado, en el estudiante (considerando sus necesidades y ritmos de aprendizaje) y por otro, posibilitando una educación interactiva, cooperativa, participativa y constructiva.

Es posible afirmar que el impacto de la educación mediante entornos virtuales en tanto propuesta educativa, recae sobre tres actores fundamentales: docentes – alumnos – conocimiento. La especificidad de este tipo de propuestas amerita reflexión en torno a las prácticas pedagógicas y las consideraciones acerca del rol de los alumnos.

Por otra parte, consideramos que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) crearon un nuevo paradigma en el aprendizaje que nos convoca a reflexionar y repensar temáticas relativas al proceso de aprender en estudios de posgrado.

En este sentido, las hipótesis que guían la investigación refieren:

- a) La motivación, la organización del tiempo, las representaciones sobre la educación presencial y virtual, la relación con la tecnología, la estructura de organización de cada maestría, las características personales de iniciativa o pasividad, el lugar de residencia, la edad, el nivel socio económico y el género son dimensiones que influirán en la elección de una maestría presencial o virtual.
- b) Las mujeres cursan en mayor medida la modalidad virtual que la presencial.

- c) Los sujetos que tienen una representación mas positiva de la educación presencial por sobre la virtual elegirían una maestría presencial.
- d) Aquellos estudiantes o egresados que tienen entre 25 y 35 años, están lejos de un centro urbano con postgrados y son de clase social media o alta elegirían la maestría virtual.
- e) Las oportunidades laborales que surgen en el cursado de la maestría son diferentes según la modalidad de cursada.

Para abordar la problemática planteada, se trabaja desde una aproximación psicosocial. La estrategia teórico metodológica es cualitativa. El análisis busca poder abordar las representaciones y las significaciones que construyen los propios sujetos considerando las condiciones sociohistóricas de producción. La muestra comprende cursantes y egresados de dos maestrías de universidades nacionales, que otorgan el mismo título, una con modalidad virtual y la otra presencial. Los criterios para la selección de los casos fueron: el género y edad y su condición de cursante o egresado. La principal estrategia de indagación es la entrevista biográfica.

En este momento, nos encontramos en pleno trabajo de campo, en la realización de entrevistas, lectura y análisis de las mismas, y continua búsqueda bibliográfica que colabore en la comprensión de nuestros interrogantes.

Varios autores (Rama, 2008; Silvio, 2008) plantean que en América Latina, el sistema de educación superior está atravesando una transición, caracterizada por el pasaje de la gestión del conocimiento más ligada a la sociedad industrial a un modelo más relacionado a la sociedad del conocimiento. Para una mejor comprensión de esta problemática, Rama (2008a) delimita seis macro tendencias de los sistemas de educación superior en América Latina a saber:

1. deselitización de la educación superior (derivado de la masificación de la cobertura, la feminización de la matricula y la diferenciación de los accesos)

2. deshomogenización (diferenciación institucional, fragmentación institucional, la complejización de las universidades y la flexibilización de las estructuras curriculares)
3. desautonomización (regulaciones y acreditaciones nacionales e internacionales que limitan la autonomía universitaria)
4. desnacionalización (derivada de la tendencia a la internacionalización de la educación superior y de la postgraduarización como parte de modalidades educativas globalizadas asociadas a la sociedad del conocimiento)
5. creciente despresencialización (relacionada con la virtualización de la educación superior)
6. desgratuitarización de la educación superior (tendencias a la privatización y a la mercantilización de la educación superior y diferenciación de las fuentes de financiamiento, y de la creciente propietarización de la investigación)

En general, en todos los países, la educación superior virtual se inicia en los años 90. La Web es la base sobre la cual se organizan casi todos los programas de educación virtual que se ofrecen a través de INTERNET y las INTRANETS (Silvio, 2008).

En Argentina el 35% de las experiencias de educación virtual nacen para dar respuestas a demandas de alumnos que por dispersión geográfica, disponibilidad horaria o características sociales o culturales, no podían acceder a la educación superior tradicional (Rama, 2008c). La educación superior virtual en nuestro país surge en los años 1999-2002. Se presenta como un mosaico heterogéneo en las propuestas, en los alcances, en la calidad y la cantidad de los programas de educación virtual. 26 de las 37 Universidades Nacionales Argentinas poseen ofertas académicas virtuales con diferentes niveles de avance (Lugo, Vera Rossi y Flood: 2008).

Fernández Lamarra (2004) plantea en relación a la educación superior virtual que “La cantidad y calidad de la información y conocimientos a suministrar deberán precisarse –al igual que en la educación presencial- según el perfil de los estudiantes, los objetivos que se planteen, las competencias que se esperan desarrollar y el tiempo

4

previsto para cada actividad de formación. Es deseable que, además de los objetivos de aprendizaje y las competencias, se tengan en cuenta las actitudes y valores pertinentes” (p. 24). Por otra parte, varios autores (Fernández Lamarra, 2009, Lugo et al., 2008) refieren que para encarar proyectos de educación virtual es necesario romper con representaciones antiguas como por ejemplo de cómo se enseña y cómo se aprende, cómo se trasmite la información, cómo se construye el conocimiento, entre otros cuestionamientos. En esta investigación se indagará sobre estas representaciones en alumnos y egresados de dos maestrías (una presencial y otra virtual), centrando el interés en las *trayectorias* personales, educativas y laborales.

No podemos dejar de mencionar que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 define a la educación a distancia como una opción pedagógica y didáctica aplicable a distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, *“que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la educación formal como a la educación no formal”* y *“...donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/ as alumnos /as alcancen los objetivos de la propuesta educativa”*.

Lugo, Vera Rossi y Flood (2008) toman una definición en la que se considera a la virtualidad *“como un espacio social que tiene una especificidad distintiva, la virtual. Este espacio posibilita novedosas formas de interrelaciones y de intercambio. En este sentido, a través de diversas tecnologías accesibles en Internet (chat, foro, email, entre otras), la persona trasciende los condicionamientos propios de la proximidad y se ubica en un escenario que le permite iniciar nuevas relaciones sostenidas por el mundo de los bits”*. Esta última definición incluye a la educación virtual desde una perspectiva social, coincidente con la idea de varios autores que plantean que la virtualidad más que una dimensión tecnológica tiene nuevos sentidos pedagógicos y sociales (Esnaola, 2006; Lugo et al., 2008, Rama, 2008). Asimismo la educación a distancia, incorpora una

nueva ecuación que altera sustancialmente la relación entre los costos, la cobertura y la calidad sobre la cual se basa la educación presencial (Rama, 2008c).

Por su parte (Lamarra, 2004) refiere que “Las instituciones educativas son principales productoras y usuarios de la NTIC, por lo que las políticas para la educación son muy importantes para definir el rumbo a seguir: o consolidan el modelo de desarrollo injusto y desigual o promueven –a través de la educación y de sus nuevos y poderosos instrumentos con las nuevas tecnologías- un cambio sustantivo a partir de un nuevo modelo de desarrollo humano, social, económico, cultural y educativo de carácter integrador” (p 8).

Las nuevas teorías de Orientación Vocacional Ocupacional y Educativa consideran al sujeto en interacción con los distintos contextos de inserción (familia, escuela, trabajo, estudios superiores, entre otros), considerándolo activo en la construcción de sus proyectos de vida y en el desarrollo de su trayectoria personal, educacional y laboral. Además, plantean la necesidad de que los sujetos sean acompañados en las distintas transiciones que deben enfrentar a lo largo de la vida. La elección de un postgrado y salida del mismo son ejemplos de transiciones (Aisenson, 2007 y Guichard y Huteau, 2001).

Estas teorías sostienen que los sujetos tienen que aprender que las decisiones que van tomando en relación al estudio y el trabajo son una pieza de algo más complejo que concierne a como vivir en la sociedad actual que está en constante transformación. Por ejemplo, cómo balancear familia y trabajo.

El concepto teórico que permite una aproximación a dicha problemática es el de “trayectorias de vida” que implica al sujeto progresivamente diseñando y construyendo su propia vida. Además, estos modelos plantean la necesidad de ubicar al sujeto en interacción con el contexto, analizar dinámicas complejas, causalidades no lineales y múltiples realidades subjetivas (Savickas et al., 2009).

En cuanto a los desafíos frente al trabajo de investigación, se destaca la variable del tiempo de encuentro y de búsqueda y elaboración de producciones escritas como

III Jornadas de Investigadoras/es en Formación en Educación IICE-UBA
Eje: Estudios sobre educación y Tecnologías
**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

una cuestión de suma importancia y complejidad en la elaboración de construcciones colectivas en el proceso de investigación. Estos se presentan como espacios y actividades de gran riqueza atravesados por cuestiones personales, laborales, económicas, familiares y académicas de cada uno de los integrantes del equipo, lo cual se presenta como dificultad y desafío permanente.

De las entrevistas realizadas hasta el momento y en relación a las hipótesis planteadas, podemos destacar:

-“La motivación, la organización del tiempo, las representaciones sobre la educación presencial y virtual, la relación con la tecnología, la estructura de organización de cada maestría, las características personales de iniciativa o pasividad, el lugar de residencia, la edad, el nivel socio económico y el género son dimensiones que influirán en la elección de una maestría presencial o virtual”.

-Las mujeres cursan en mayor medida la modalidad virtual que la presencial.

-Los sujetos que tienen una representación más positiva de la educación presencial por sobre la virtual elegirían una maestría presencial.

Quienes eligen la modalidad presencial resaltan el valor que otorgan a una propuesta formativa “cara a cara” con posibilidad de contacto “real”, con profesionales de trayectoria académica y profesional destacada.

-Aquellos estudiantes o egresados que tienen entre 25 y 35 años, están lejos de un centro urbano con postgrados y son de clase social media o alta elegirían la maestría virtual.

-Las oportunidades laborales que surgen en el cursado de la maestría son diferentes según la modalidad de cursada.

Nos restan aún realizar entrevistas a cursantes y egresados de ambas modalidades, incluso entrevistas a docentes.

No aparecen datos comparables. Hay referencias a que la cursada aporta herramientas que ya empezaron a aplicar en su desempeño laboral. Todos continúan en los mismos trabajos y por ahora no proyectan realizar cambios en este sentido.

Existen algunos datos diferenciales en torno a las motivaciones para iniciar una u otra modalidad de estudio. Quienes eligen la modalidad presencial resaltan el valor que otorgan a una propuesta formativa “cara a cara” con posibilidad de contacto “real”, con profesionales de trayectoria académica y profesional destacada. Los motivos de la elección de la modalidad presencial de postgrado parecen ser diversos, en varios sentidos. En algunos casos priorizan el formato presencial como un elemento necesario y pertinente al nivel de estudio que así lo requeriría como un prerequisite de una Maestría y no así de un curso. En este sentido una entrevistada refería:

“He hecho y hago cursos virtuales de posgrado que me parecen interesantes...Pero yo creo que para la maestría necesitaba que fuera presencial.” (mujer- 36 años)

Hay quienes eligen la modalidad presencial resaltando cuestiones más del orden de lo académico y de la formación profesional, el valor que otorgan a una propuesta formativa. Dando cuenta que la modalidad presencial era elegida por la búsqueda de una mayor intensificación de contenidos académicos. En este sentido, una entrevistada comentaba:

“La maestría me interesó para reforzar la parte del X. Si bien muchas veces nosotros vamos, a veces, mucho más que un X por que tenemos solo cinco materias sobre X... pero bueno no lo practicamos cotidianamente. Y en Ministerio siempre uno solo practica una parcela”(mujer 35 años)

Sosteniendo fuertemente la impronta de la elección de la Maestría en torno a la profundización de contenidos:

“profundización en x que por mi título de grado... En realidad por no ejercerla cotidianamente como x tengo huecos... tengo huecos y además otras miradas... sobre todo eso... otras miradas, otros círculos de discusión que por ahí te dan otras perspectivas”.(mujer 35 años)

También están aquellos cursantes que refieren simplemente a la modalidad presencial como un elemento que no les trae dificultad desde lo técnico así como mencionar la modalidad de lo virtual desde la disposición a la que convocan a un modo de aprender diferente, creyendo de esta manera que se flexibiliza el modo de aprender

incorporando procedimientos de aprendizaje diferentes a los habituales en uso. Se cita a un consultado:

“es otra dinámica..... Lo virtual, yo hice una materia virtual.....en un principio no, te digo, porque bueno la tengo a mi novia que es analista de sistemas y ella se encargaba de todo, hasta que uno, ustedes dicen “bueno che, fijate, anda aprendiendo porque yo tengo cosas que hacer”, entonces fui aprendiendo y la verdad me llevo muy bien con la tecnología pero me gusta más el contacto, el frente a frente” Se cita a otra persona que nos informaba esto “me gusto porque dije, bueno, fui aprendiendo en el transcurso, dije esto está muy bueno porque aparte podes ver opiniones de otras personas, cosa que eso yo la verdad que no tenía ni idea... yo que ni idea y bueno la verdad esta bueno, y me encontré mucha gente que estaba cursando conmigo que no sabía que estaba cursando, así que me pareció excelente”(varón -40 años)

Sin embargo, también aparecen argumentos en torno a la calidez del contacto agregando además las connotaciones de esta modalidad en virtud de las relaciones e interrelaciones que se generan con profesores y estudiantes al encontrarse en un mismo lugar y en el mismo día de cursada de la Maestría. Se cita a dos entrevistadas referían:

“era ir los jueves y además encontrarnos con compañeros, un cafecito y pude disponer con mi familia el espacio para poder hacerlo...(mujer, 51 años).

“Sabía que estaba virtual, pero me gusta el contacto, el frente a frente, el tratar de interrelacionarse con los profesores y con otros estudiantes. Me gusta más lo presencial, el ir, el preguntar, el estar” (40 años. varón)

Nos restan aún realizar entrevistas a cursantes y egresados de ambas modalidades, incluso entrevistas a docentes.

El propósito de la investigación es aportar información actualizada sobre las decisiones que los sujetos van tomando al elegir un estudio de postgrado, mientras cursan el mismo y luego de su finalización. Asimismo, como profesionales del ámbito de la *Orientación Vocacional, Profesional y Educativa*, preocupados por la calidad de los procesos educativos y la singularidad de las propuestas de formación, nos interesa indagar desde una postura crítica acerca del modo en que se recrea la formación a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza y el aprendizaje.

Por último, nos resulta interesante comparar el impacto de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las trayectorias formativas de estudiantes y

graduados con aquellas conclusiones que puedan haber hallado en sus investigaciones otros colegas, a los fines de enriquecer nuestro proceso de investigación.

Bibliografía consultada:

- Aisenson, D. (2007). Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación. Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación. En Aisenson, D.; Castorina, J.A.; Elichiry, N; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (coords.) *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional*. Buenos Aires: UBA-NOVEDUC.
- Esnaola, G (2006) *La construcción del conocimiento en la cultura actual* Buenos Aires, Alfagrama.
- Fernández Lamarra, N (2004) *Hacia una nueva agenda de la educación superior, internalización, evaluación de la calidad y educación virtual*, *Alternativas*, IX (37), Universidad Nacional de San Luis.
- Fernández Lamarra, N (2009) *Universidad, Sociedad e Innovación*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Guichard, J. y Huteau, M. (2001) *Psychologie de l'Orientation*, Paris: Dunod.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley de Educación Superior N° 24.521
- Lugo, M T; Vera Rossi; Flood, MC *Educación superior virtual en Argentina: un relevamiento necesario*. En Silvio, J (2008) *La educación superior virtual en*

América Latina y el Caribe, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- Rama, C (2008b) Tipología de las tendencias de la virtualización de la educación superior en América Latina, *Diálogo Educativo.*, 8, (24), 341-355.
- Savickas, M.; Nota, L.; Rossier, J, Dauwalder, J. P.; Duarte, ME. et al., (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21 st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Silvio, J (2008) La educación superior virtual en América Latina y el Caribe, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Conformación de un equipo de investigación didáctica en Biología en un Instituto de Formación Docente¹

Lionel D. Alfie²

CONICET, UBA

lionalalfie@hotmail.com

Introducción

La investigación cuyos primeros pasos describimos en el presente trabajo explora los usos de la lectura y la escritura mediadas por TICs en la enseñanza de las Ciencias Naturales, particularmente, en Biología. El propósito es integrar estas prácticas con los contenidos propios de la asignatura en vez de emplearlas como recursos periféricos. En ese sentido, la disciplina Biología ofrece una oportunidad para incorporar la lectura y la escritura como herramientas de elaboración epistémica y no sólo como habilidades para extraer o comunicar conocimientos acabados (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010a). Con respecto a la integración de TICs en la enseñanza, en los últimos años, y con el desarrollo del programa *Conectar Igualdad*³, el acceso a las mismas por parte de los alumnos y docentes es cada vez mayor. Sin embargo, la brecha digital se está desplazando del acceso a los usos, por lo que la nueva frontera se define por la capacidad de los alumnos de realizar operaciones complejas, moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital⁴ (Dussel, 2011). En ese sentido, Piscitelli (2009) señala que el desafío de la

¹Este trabajo fue realizado en el marco del Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativa a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM), dirigido por la Dra. Paula Carlino en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

² Título del proyecto propio: Diseño y desarrollo de secuencias didácticas de Biología con Lectura y Escritura mediadas por Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en la formación docente.

³Conectar Igualdad es un proyecto de alcance nacional que, en el período 2010-2012, entrega una *netbook* a cada alumno y docente de educación secundaria de escuela pública, educación especial e institutos de formación docente. Paralelamente desarrolla propuestas didácticas con contenidos digitales y cursos de formación docente (CONNECTAR IGUALDAD, *Fundamentos del programa*).

⁴ Entendida como un proceso de informatización de la cultura que conduce a nuevas formas culturales ya la redefinición de las culturas preexistentes como la literatura, la fotografía y el cine (Manovich, 2005).

alfabetización digital excede a las habilidades que se aprenden en las clases de computación, por lo que resulta relevante y fundamental investigar cómo incorporar las TICs en las disciplinas. Nuestro proyecto busca incorporarlas en las aulas como fuentes de búsqueda, lectura y producción de textos.

Problema de investigación y objetivo general

El problema de investigación se enmarca en el contexto del programa *Conectar Igualdad* en las escuelas secundarias y, particularmente, en los Institutos de Formación Docente (IFD) de nuestro país. Nuestro objetivo es indagar y describir usos didácticos de la lectura y la escritura mediadas por TICs como herramientas favorecedoras del aprendizaje de la Biología. Para ello se constituyó un equipo de investigación formado por el investigador y dos docentes de Biología de IFD que diseñará y llevará adelante dos secuencias didácticas⁵ (una por aula) que propicien el aprendizaje a través de la lectura, la escritura y las TICs. Estas se diseñarán y pondrán en funcionamiento atendiendo a las necesidades educativas específicas del contexto y abiertas a la identificación de ajustes y/o variaciones, por lo que no serán de carácter prescriptivo.

Una vez concluido el desarrollo de las secuencias se caracterizarán los aspectos que favorecen el aprendizaje según las perspectivas de docentes y alumnos. Además se describirán los desafíos que enfrentan los alumnos al leer fuentes en soporte digital y al escribir utilizando TICs en clases de Biología. Adicionalmente, analizaremos los retos que enfrentan los docentes al trabajar en equipo con secuencias didácticas.

Abordaje Teórico y Metodológico

La bibliografía internacional destaca la necesidad de ocuparse de la lectura y la escritura a lo ancho y a lo largo del curriculum en el nivel escolar, es decir, en todas las materias y en todos los ciclos educativos (Bazerman et al., 2005). Las asignaturas en general (Nelson, 2001) y la Biología en particular (Caamaño, 2010; Jiménez Aleixandre

⁵Una secuencia didáctica consiste en un pequeño ciclo de enseñanza formado por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito, y están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa” (Dolz y Pasquier, 1996).

y Puig, 2010) constituyen campos disciplinares con sus propios lenguajes y discursos, que los estudiantes necesitan desarrollar para poder argumentar. Por su parte, Kelly, Regev y Prothero, (2008) destacan la relevancia que tiene la escritura en la enseñanza de las Ciencias Naturales: plantean que las tareas de argumentación requieren que los estudiantes trabajen diferentes saberes y prácticas, incluyendo el conocimiento de la disciplina y las formas retóricas propias que adquiere el género en ese campo, como también las convenciones generales del lenguaje. En ese sentido, Lemke (1997), postula que para que los estudiantes puedan comprender e incorporar el discurso de la disciplina Biología no alcanza con que lo escuchen sino que es necesario brindarles oportunidades para hablar, leer y escribir en las clases de Ciencias, integrando los conceptos para ir construyendo significado.

Con respecto a la utilización de TICs en educación, diversos autores señalan que estas pueden ser aprovechadas dentro y fuera de las escuelas pues existen diferentes canales de información, herramientas y situaciones que permiten la extensión del espacio de aprendizaje (Taalas, 2007; Piscitelli, 2009). Estas nociones implican transformaciones en los procesos de lectura y escritura, ya que se modifican los modos de producción y circulación de textos y la materialidad de los objetos portadores los mismos (Chartier, 1995; Ferreiro, 2004). Bazerman et al. (2005) señalan que ciertos usos de las TICs permiten potenciar la escritura a través del trabajo colaborativo, la revisión por pares y la interacción asincrónica a través del email y de las redes sociales. Por su parte, Perelman et al. (2009), sostienen que los usos de las TICs son situados, es decir, asumen particularidades en cada disciplina, por lo que resulta necesario ampliar las investigaciones que las incorporan en situaciones didácticas específicas como clases de Biología. Asimismo, Area (2005), destaca el papel de los estudios sobre experiencias y prácticas pedagógicas con computadoras en aulas y afirma que pueden contribuir en enseñanza de las Ciencias Naturales puesto que posibilitan simular fenómenos difíciles de observar en la realidad y representar modelos abstractos, como el proceso de duplicación del ADN o la respiración celular.

A continuación narramos los primeros pasos de nuestra investigación, orientados a la constitución de un equipo formado por el investigador y dos docentes de Biología, que desarrolla el trabajo de campo en línea con los objetivos de investigación y los principios teóricos hasta aquí enunciados. Se trata de una investigación cualitativa que,

desde una propuesta didáctica intervencionista, tiene por objeto diseñar, realizar, observar y analizar dos secuencias didácticas (Dolz, 1996) que incorporen TICs a las prácticas de lectura y escritura al servicio del aprendizaje de la Biología.

Ingreso al campo y conformación del equipo de investigación

El criterio de elección de los dos docentes participantes para conformar el equipo de investigación estuvo orientado a encontrar profesores comprometidos y con interés en incorporar las TICs a las prácticas de lectura y escritura en Biología. Consideramos que trabajar en equipo con dos docentes permitirá analizar la interacción entre ambos y enriquecer la planificación de las secuencias. Los profesores participantes de un proyecto de estas características debían contar con predisposición y tiempo para conformar un equipo junto con el investigador (De Longhi y Peme-Aranega, 2005). En este punto es importante destacar que, teniendo en cuenta los antecedentes de investigaciones intervencionistas del grupo de investigación dirigido por la Dra. Carlino, para el desarrollo del proyecto resulta necesario realizar reuniones habituales durante un periodo de dos años, por lo que estos factores inciden fuertemente sobre la viabilidad del proyecto. Por otra parte, como requisito institucional, debía garantizarse, además de la posibilidad del ingreso del investigador al campo, el acceso a internet y a una computadora personal por cada alumno.

A fin de encontrar casos que se ajustaran a los propósitos de investigación (Maxwell, 1996) se exploraron los contactos del investigador a partir de su experiencia como docente de Biología de nivel medio y superior y de la directora de tesis como ex profesora de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias. Se realizaron encuentros con los docentes contactados y seleccionaron los casos cuyas características resultan más interesantes según los criterios de investigación y de viabilidad mencionados. Los casos elegidos corresponden a dos docentes pertenecientes a un IFD ubicado en una localidad del Aglomerado Urbano Gran Buenos Aires (AGBA)⁶, que trabajan en equipo hace años, que presentan trabajos en congresos de Enseñanza de las Ciencias y que, además, son capacitadores regionales del programa *Conectar Igualdad* en su distrito. El IFD al

⁶ Según el INDEC (2009) esta localidad pertenece a un partido cuya superficie y población integra parcialmente el AGBA pero no forma parte de la región administrativa Gran Buenos Aires.

que pertenecen dicta un Profesorado en Biología para el nivel secundario de cuatro años de duración.

A partir de un encuentro con los dos docentes se definieron los dos cursos en los cuales se llevarán adelante sendas secuencias didácticas:

1. *Biología y Laboratorio*, asignatura del primer año del profesorado en Biología.
2. *Ecología*, asignatura del cuarto año de dicho profesorado.

El trabajo en estas asignaturas se decidió junto con ambos docentes teniendo en cuenta que, de la totalidad de materias que dictan en el profesorado, son las únicas disciplinares (no pedagógicas). Por otra parte, consideramos que resulta interesante y relevante explorar y contrastar cómo trabajar con lectura, escritura y TICs en los extremos de la formación docente en Biología (el primer año y el último). Ambas asignaturas son anuales y tienen una carga horaria semanal de 3hs. reloj una vez por semana, de 6 de la tarde a 9 de la noche.

La recolección de datos se desarrollará en tres momentos: en primer lugar para indagar las condiciones de partida, luego durante las secuencias piloto y finalmente durante las secuencias definitivas. Se realizarán observaciones de clase con grabación y transcripción de audio, se realizará un seguimiento de los intercambios entre alumnos y docentes a través de mails y plataformas virtuales, se tomarán notas de campo en un diario de investigación, se realizarán entrevistas a alumnos y docentes y grupos focales. Prevemos, además, el relevamiento documental de planificaciones y materiales producidos por docentes y alumnos.

Avances: recolección de datos preliminares

En este momento nos encontramos en recolectando datos para conocer tanto las condiciones de trabajo en las aulas en las que se desarrolla la investigación como en la institución educativa. A continuación describimos el trabajo de recolección de datos que estamos realizando en el ingreso al campo, a través de seguimiento de intercambios virtuales fuera del aula y observaciones de clase, y narramos el desarrollo de reuniones de planificación de las secuencias didácticas piloto.

Comunicación fuera del aula: Trabajo con la Plataforma Edmodo

Ambos docentes crearon grupos en Edmodo⁷ (uno por curso) para canalizar las consultas de los alumnos y como medio de comunicación fuera del horario de cursada. Además, actualmente lo utilizan para cargar materiales de trabajo, como por ejemplo *papers* o artículos de divulgación científica para que queden a disposición de los alumnos. Este espacio surgió por iniciativa de los docentes a partir de la entrega de *netbooks* del programa *Conectar Igualdad* a fines de 2011. Luego de la primera reunión con los docentes, el investigador fue invitado a estos grupos y a partir de ese momento sigue los intercambios entre alumnos y docentes. El grupo de *Biología y Laboratorio* posee 52 alumnos, mientras que el grupo de la asignatura *Ecología*, 19. En ambos grupos el total de alumnos es miembro del grupo de Edmodo. Un análisis a primera vista de los intercambios a través de la plataforma para ambos grupos muestra que la mayoría de los mismos son comunicaciones (consignas, consultas administrativas –no sobre los contenidos- o avisos para los alumnos que faltaron a clase). Durante el desarrollo de las secuencias didácticas los usos de la plataforma serán analizados con mayor profundidad.

Observaciones de clase: dinámicas de aula divergentes

Se realizaron observaciones preliminares de clase con el objetivo de conocer la institución, la forma de trabajo en cada curso, a los participantes de la investigación y ejercitar la recolección de datos.

La asignatura *Ecología* correspondiente al cuarto año del profesorado tiene un número menor de alumnos que la asignatura de primero. En la clase observada hubo 10 alumnos presentes, en su mayoría mujeres, que se ubicaron alrededor de una mesa rectangular junto con el docente. El docente utilizó una presentación de *power point* para ordenar su exposición e hizo referencia a materiales que colocó como *links* en la plataforma Edmodo para que los alumnos pudieran consultar luego. Por otro lado, los alumnos consultaron como abordar el material impreso que tienen como lectura. Sobre el final de

⁷Edmodo es una plataforma virtual gratuita diseñada para el ámbito educativo. Permite el trabajo colaborativo, compartir contenidos, discusiones y comunicaciones. Fuente: www.Edmodo.com

la clase discutieron sobre la modalidad del examen y sobre la bibliografía y el docente explicitó en qué aspectos debían hacer énfasis.

Por otro lado, la clase de Biología y Laboratorio observada había sido convocada para una hora antes que lo habitual porque iban a hacer un trabajo de recorrida y recolección de muestras de plantas al aire libre en el predio del instituto, para lo cual debían contar comenzar antes del atardecer para contar con luz natural. El objetivo de la actividad era obtener material para poder identificar las especies recolectadas y describirlas posteriormente en el aula. Al salir al aire libre los alumnos se dispersaron, tomaron muestras y sacaron fotos con sus cámaras y/o celulares. Luego en el aula trabajaron en grupos con el material recolectado en el centro de la mesa. El docente colocó libros de texto sobre una mesa para que los alumnos pudieran consultar a fin de completar la consigna, explicitando la utilidad de cada una de las fuentes bibliográficas. Durante el transcurso de la clase el docente recorría el aula contestando dudas de los alumnos, que trabajaban de manera distendida. Hubo 26 alumnos presentes, con una presencia equitativa de hombres y mujeres.

Reuniones de planificación de las secuencias piloto

Dada la ubicación del IFD (50 km de la CABA) se decidió hacer las reuniones en el barrio de residencia de los docentes –distinto al instituto-, que es más cercano al domicilio del investigador y más conveniente para los docentes. Luego de un varias semanas de contactos vía email y telefónicos entre el investigador y los docentes para concertar un horario de reunión conjunta, se realizaron dos reuniones la primera con una duración de 5 hs y la segunda 4 hs. Los docentes prefirieron esta modalidad de planificación intensiva durante el receso de invierno ya que les resulta más complicado hacer reuniones presenciales frecuentes durante los meses de cursada. Además teniendo en cuenta la distancia y tiempo escaso del que disponen los docentes para reunirse presencialmente realizamos encuentros virtuales a través de la red *skype*⁸. Estas

⁸ Skype.com es una herramienta virtual que permite a los usuarios comunicarse por videoconferencia a través de Internet de forma gratuita.

comunicaciones sirvieron para realizar ajustes sobre las secuencias planificadas previamente en los encuentros presenciales.

Durante las reuniones de planificación se intercambiaron ideas para el diseño de la secuencia piloto en cada aula. Ambas secuencias tienen como eje en común el trabajo con el proyecto de plantas autóctonas. Este proyecto, preexistente a nuestra investigación, fue elaborado por tres docentes de la institución (entre ellos los participantes de la investigación) y su objetivo central es trabajar distintos contenidos de Biología con los alumnos de los diferentes años del profesorado vinculados a la gran biodiversidad del parque de la institución. Los programas de *Biología y Laboratorio y Ecología*, abordan contenidos relacionados con el proyecto de plantas autóctonas con distintas perspectivas: La asignatura de primer año propone una descripción de las especies del predio mientras que *Ecología*, de cuarto año, propone analizar las características del *bioma*⁹ de la zona y los cambios a lo largo del tiempo.

La propuesta para el trabajo piloto es que resulte útil según las necesidades de los docentes y alumnos, es decir, que no solo sea relevante para los objetivos de investigación. Por ello, las actividades a desarrollar durante las secuencias serán planificadas con los docentes, de acuerdo a las necesidades de todos los participantes de la investigación. Sin embargo, es posible realizar algunas anticipaciones de sentido basadas en la bibliografía específica y en consensos alcanzados con los docentes en las reuniones de planificación:

- La atención se centrará en el diseño de las actividades y usos que los participantes hagan de las tecnologías utilizadas, más que en las características de las herramientas informáticas en sí mismas (Bustos, Coll y Engel, 2009).
- Se integrarán TICs en las aulas aprovechando su potencial multimodal¹⁰ (Cassany y Ayala, 2008) para representar procesos biológicos dinámicos y abstractos en forma complementaria con la lectura de textos.

⁹ Los biomas son áreas geográficas que se diferencian por su vegetación característica y sus condiciones climáticas (Curtis, 2008)

¹⁰ Animaciones, videos, audios, textos.

- La secuencia incluirá prácticas de búsqueda y selección de fuentes de Internet que incorporarán los usos cotidianos de las TICs que realizan los alumnos. Walton y Archer (2004), señalan que esto último mejora el aprendizaje de conocimientos específicos de la asignatura.
- La intervención docente para orientar las prácticas de lectura y escritura no sólo se producirá al principio y al final de los procesos (ofreciendo pautas y corrigiendo productos) sino durante su transcurso, mediante revisiones y rescrituras de producciones de los alumnos y discusiones sobre la interpretación de lo leído (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2010a; 2010b).

Aportes

Teniendo en cuenta la abundante bibliografía referida a los usos generales de las TICs, consideramos que nuestra investigación resulta relevante dado que apunta a indagar cómo incorporarlas a través de la práctica en aulas. Buscamos producir una propuesta pedagógica en la formación de docentes de Biología a través de la lectura y escritura mediadas por TICs como herramientas favorecedoras del aprendizaje. Así, esperamos que la secuencia contribuya a la incorporación de las mismas en la enseñanza aportando a una continuidad con las investigaciones didácticas que emplean la lectura y la escritura al servicio del aprendizaje. Aspiramos a que nuestro trabajo aporte a un área de vacancia a la vez relevante para la enseñanza de las Ciencias Naturales, dado que, al menos en español, son escasos los trabajos que analizan intervenciones didácticas en clases de Biología que integren a la vez la lectura, la escritura y las TICs como instrumentos para aprender contenidos disciplinares en la formación docente.

Por último, cerramos esta ponencia destacando la importancia que tiene a nuestro criterio la planificación de secuencias didácticas en equipo, que tengan en cuenta a los destinatarios –los alumnos- y que entiendan los usos de las TICs, la lectura y la escritura como prácticas situadas y no como “habilidades” descontextualizadas y transferibles que se aprenden de una vez y para siempre.

Referencias Bibliográficas

- AREA, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE*. 11 (1), 3-25. [en línea]. [consulta: 12 de junio de 2012]. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm
- BAZERMAN, C., LITTLE, J., BETHEL, L., CHAVKIN, T., FOUQUETTE, D. Y GARUFIS, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- BUSTOS, A., COLL, C. Y ENGEL, A. (2009). Presencia Docente Distribuida en redes asíncronas de aprendizaje. Definición teórica y perspectiva multi método para su estudio. En Diaz Barriga, F., Hernandez, G. y Rigo, M.A. (Coord.), *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo* (pp. 97-128). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- CAAMAÑO, A. (2010). Argumentar en ciencias. *Alambique*. 63, 5-10.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXALT, I. (2010a, octubre 7-10). Lectura y escritura en la formación de profesores de ciencias: tarea periférica o central para la elaboración del conocimiento. En IX Jornadas Nacionales y IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. ADBiA, Asociación de Docentes de Biología, San Miguel de Tucumán.
- CARLINO, P., IGLESIA, P. y LAXALT, I. (2010b, septiembre 9-10). Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace. En Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura, Escritura y Aprendizaje disciplinar. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- CASSANY, D. y AYALA, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*. 9, 53-71.
- CHARTIER, R. (1995). *La cultura como apropiación*. México: Instituto Mora.
- CURTIS, H. (2008). *Biología*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- DE LONGHI, A y PEME-ARANEGA, C. (2005). Algunas reflexiones acerca de la investigación en Educación en Biología. *Campo Abierto*. 27, 133-148.
- DOLZ, J y PASQUIER, A. (1996). *Argumentar para convencer*. Traducción y adaptación: Pilar Labaien; Ma. José Sánchez; Francisco J. Sierra. Navarra, España: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- DUSSELL, I (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana.
- FERREIRO, E. (2004). *Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando? En Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares* (pp.13-32). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- JIMENÉZ ALEIXANDRE, M.P y PUIG, B. (2010). Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia. *Alambique*. 63, 11-18.

- KIRSCHNER, P. y SELINGER, M. (2003). The State of Affairs of Teacher Education with Respect to Information and Communications Technology. *Technology, Pedagogy and Education*. 12, 5-17.
- KELLY, G.J., REGEV, J. y PROTHERO, W. (2008). Analysis of Lines of Reasoning in Written Argumentation. En Erduran, S. y Jiménez Aleixandre, M. (Eds.), *Argumentation in Science Education Perspectives from Classroom Based Research* (pp. 137-157). Nueva York: Springer.
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MANOVICH, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- MAXWELL, J.A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Londres: Sage.
- NELSON, N. (2001). Writing to learn: One theory, two rationales. En Tynjälä, P., Mason, L. y Lonka, K. (Eds.), *Studies in Writing, Volume 7, Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice* (pp. 23–36). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- PERELMAN F., BIVORT, M.R., ESTEVEZ, V., PAGANINI S., BERTACCHINI P.R., CAPRIA P. (2009). Construcción de Criterios de Selección en Internet en Situaciones Didácticas: Un Estudio con Estudiantes de Escuela Primaria. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. 43, 496-506.
- PISCITELLI, A. (2009). *Nativos Digitales. Dieta Cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- PONTES PEDRAJAS, A. (2005). Aplicaciones de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación científica. Primera parte: funciones y recursos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 2 (1), 2-18.
- TAALAS, P. (2007). *Towards Future Literacy Practices*. [en línea]. En OECD/CERI NML - International Experts meeting 17-18, Korea. [consulta 7 de junio 2011]. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/63/51/39488365.pdf>
- WALTON, M. y ARCHER A. (2004). The Web and information literacy: scaffolding the use of web sources in a project-based curriculum. *British Educational Communications and Technology*. 35, 173–186.

**Modos, usos y apropiaciones de las tecnologías en las clases de Educación
Artística.¹**

Bertoldi, María Marcela

Facultad de Arte-UNCPBA

mbertol@arte.unicen.edu.ar;

bertoldimarcela@gmail.com

De Vanna, Araceli

Facultad de Arte-UNCPBA

adevanna@arte.unicen.edu.ar

aracelidevanna@yahoo.com.ar

Introducción

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación titulado “*Producción cultural juvenil mediada: una aproximación a las dinámicas de apropiación, elaboración de discursos y prácticas de sociabilidad en jóvenes*”, radicado en el TECC (Teatro y Consumos Culturales) de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro y dirigido por María Cristina Dimatteo (Facultad de Arte. UNICEN).

El objetivo central de este proyecto es comprender las dinámicas de uso, circulación e intercambio simbólico mediado tecnológicamente en jóvenes escolarizados y no escolarizados. El mismo comenzó a desarrollarse en el año 2011.

A los efectos de la presentación en esta Jornada, nos proponemos indagar de qué modo las propuestas de enseñanza artística en Educación Secundaria con Modalidad Arte, inciden en el consumo y la producción artística de jóvenes escolarizados. A su

¹ Título del proyecto de investigación al que pertenece este artículo: “*Producción cultural juvenil mediada: una aproximación a las dinámicas de apropiación, elaboración de discursos y prácticas de sociabilidad en jóvenes*”.

vez, nos aproximaremos a los usos y sentidos que les atribuyen los docentes de arte a los recursos de base tecnológica en contextos de educación escolarizados.

Algunos interrogantes que orientan el proyecto – marco en relación con la presente comunicación, serían: ¿Qué usos y modos de producción propone la escuela con las tecnologías digitales desde un punto de vista educativo?, ¿Es posible repensar la enseñanza considerando las producciones juveniles mediadas tecnológicamente?.

Las tecnologías digitales resultarían aún un campo poco explorado por los propios docentes de Educación Artística en el ámbito escolar, aunque algunos las empleen para la mejora en la comunicación y vinculación con sus alumnos - jóvenes. Nos atrevemos a considerar que hasta ahora pareciera que el énfasis estaría puesto más en el uso y en el conocimiento técnico de las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes que en el dominio de las mismas para las finalidades de la enseñanza.

1- Tipo de Diseño/ Metodología (en sentido amplio)

Las tareas de investigación previstas para el desarrollo del proyecto, que se dirigen a producir un análisis de las dinámicas y prácticas de uso, apropiación, producción e interpretación de medios, soportes, materiales, discursos y formas de sociabilidad por parte de los jóvenes, demandan una estrategia metodológica correspondiente a los enfoques cualitativos de investigación social. En particular, aquellos que permiten la reconstrucción interpretativa de concepciones, sistemas de creencias y de significaciones implícitas en los discursos y las prácticas de los sujetos en estudio.

Del mismo modo, se requieren dispositivos cualitativos para abordar el conocimiento de las lógicas subyacentes a las prácticas y estrategias desplegadas por los actores sociales, institucionales y aquellos que actúan como docentes/ coordinadores de actividades culturales y artísticas en vinculación con jóvenes como sus destinatarios principales.

Las entrevistas en profundidad a informantes clave y la observación y registro de prácticas vinculadas con la utilización y producción mediada por recursos tecnológicos,

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

así como aquellas caracterizadas como de índole artística por los sujetos consultados serán complementadas con entrevistas a diversos actores sociales.

Se elaborarán así mismo instrumentos de análisis de fuentes secundarias, tales como proyectos institucionales, encuestas, registros de experiencias o materiales diversos producidos o consultados por los actores sociales. La variedad de técnicas e instrumentos de indagación previstos permitirá una adecuada triangulación y contrastación de los informes producidos.

Los procesos e instrumentos de recolección se adecuarán según los momentos de la indagación y serán posiblemente rediseñados según sugieran las elaboraciones producidas durante el proyecto.

La producción de resultados parciales o más generales permitirá elaborar ciertas conclusiones de carácter crítico sobre los sentidos atribuidos a las prácticas culturales por los sujetos consultados, así como la elaboración de estrategias de intervención cultural y educativa.

2. Abordaje teórico/metodológico a partir del cual está llevando a cabo la investigación.

El proyecto de investigación que se presenta para el período 2011-2013 pretende dar continuidad al carácter de emprendimiento interdisciplinario y, en muchas ocasiones poco apreciado como tal, dentro del TECC de la Facultad de Arte. Este Núcleo de Investigación y sus proyectos agrupados, instaló una preocupación inédita en la Universidad Argentina, al mancomunar trayectos transdisciplinarios orientados a comprender, analizar, proyectar e intervenir desde instituciones escolares, y otras agencias estatales y civiles, en la práctica de un amplio sector de la cultura, asumiendo que la oferta académica de la Facultad de Arte exigía la interacción de perspectivas disciplinarias diversas.

¿Por qué el énfasis está puesto en los jóvenes en este nuevo proyecto?. Los jóvenes constituyen uno de los grupos sociales que en las últimas décadas vieron afectadas sus posibilidades de desarrollo, sociales, culturales, educativas y económicas. Al respecto Feijoo (2006) señala que “(...) son los jóvenes los que sufren el impacto de los cambios

en el modelo económico, la desocupación, los efectos de la propagación de la epidemia de sida, el embarazo adolescente, la falta de capacidad para tomar decisiones sobre su propio destino". Svampa (2005), por su parte, plantea que *"en la sociedad actual, los jóvenes constituyen el sector más vulnerable de la población, pues vienen sufriendo los múltiples efectos del proceso de desinstitucionalización (crisis de la escuela, crisis de la familia), así como la desestructuración del mercado de trabajo que caracteriza a la Argentina en los últimos quince años" (...)*". A ello se suma la ausencia de oportunidades educativas, en un contexto en el cual la escuela se encuentra en una situación de crisis y deterioro, pese a los denodados intentos de ampliación de la obligatoriedad escolar de la educación secundaria desde 2006. La educación escolar como instancia tradicional de transmisión y producción cultural ya no estaría dando respuestas a los jóvenes, sino generando enfrentamientos entre dos culturas: la de los jóvenes y la propia de la tradición escolar centrada en una mirada adultocéntrica.

Junto a estos procesos, las/los jóvenes, en tanto "nativos digitales" están siendo parte de experiencias que otras generaciones no compartieron en razón de haber sido socializadas en un contexto tecnológico diferente. Las posibilidades que ofrecen las tecnologías y los modos en que los jóvenes se apropian de ellas y las recrean imprimen una fuerte marca generacional entre grupos sociales y etarios. Asimismo también se incrementaría la fragmentación en cuanto al uso de la tecnología marcado por diferencias de clases.

En Argentina, investigadores como Wortman (2001a; 2001b; 2009), Feijoo (2006), Svampa (2005), han realizado aproximaciones a los consumos culturales de jóvenes de clases populares y sectores medios. En sus análisis advierten que la situación de los jóvenes en estos escenarios excluyentes se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos y una persistente restricción a su acceso, ya que constituyen uno de los sectores más fuertemente afectados por la crisis de trabajo y las transformaciones económicas.

García Canclini (2010) hace referencia al contexto latinoamericano más amplio cuando afirma que *"Nunca los jóvenes tuvieron mejor nivel educativo en América Latina que ahora, nunca tuvieron tantas competencias. Y, sin embargo, nunca tuvieron tantas dificultades para conseguir trabajo y para ser reconocidos. Esto hace del arte y*

de los comportamientos juveniles lugares más libres, más inestables, inseguros y creativos. Me sirven no sólo para pensar la sociedad en la que vivimos, sino para pensar la necesidad de ser creativos y armar redes por fuera de las institucionalizadas”.

A fin de comprender las culturas juveniles se desprenden los siguientes interrogantes ¿qué es lo que hacen los jóvenes con los artículos de consumo cultural masivo (películas, música, juegos)?, ¿cómo los accesos a las tecnologías por fuera de lo escolar se traducen al interior de las instituciones educativas?¿cómo afectan las nuevas dinámicas al cotidiano escolar? Atendiendo a los procesos de circulación cultural, nos preguntamos también: ¿cómo usan los jóvenes de un modo activo y colectivo los recursos culturales recibidos para explorar, dar sentido y responder a condiciones estructurales y materiales heredadas?. ¿ cómo se concibe en el aula esta modalidad “activa” de los jóvenes? ¿se observan diferencias en relación al contexto en que estas prácticas se llevan a cabo?

El desafío educativo reside en reconocer la creatividad de los productos culturales de los jóvenes, promover su desarrollo y generar condiciones de conexión entre este tipo de prácticas, teniendo en cuenta su enorme capacidad para reapropiarse de determinados elementos culturales y hacerlos a su medida, dado que seleccionan y combinan gran cantidad de material simbólico que reciben de diversas fuentes como la música o la moda. Willis (1996) acentúa la importancia de estos actos de creatividad en toda interpretación o uso de “objetos dotados de significado” que nos rodean.

La escuela secundaria en general y las que tienen modalidad arte en particular, como instituciones que trabajan con los jóvenes atravesados por estas nuevas dinámicas, no quedan exentas de recibir los efectos de los cambios estructurales en la que los jóvenes son los protagonistas. Cabe preguntarse por el impacto, en el área de educación artística de dichos cambios, es decir si es posible o no visualizarlos en el entorno escolar y en qué medida los mismos son tenidos en cuenta por los docentes como parte importante para la planificación de sus propuestas. Por ello, en el transcurso del proyecto de investigación percibimos la necesidad de tener en cuenta las voces de los docentes en relación a la enseñanza del arte cuestión que en sus inicios no se habían considerado.

En relación con las nuevas formas y prácticas de comunicación devenidas con la web, que los jóvenes han incorporado de modo contundente a sus vidas, nos dice Castells (2009; pp: 51): *“La tecnología de redes y la organización en red son sólo medios que reflejan las tendencias inscriptas en la estructura social. El actual proceso de globalización tiene su origen en factores económicos, políticos y culturales...pero...las fuerzas que impulsaron la globalización sólo pudieron desencadenarse porque tenían a su disposición la capacidad de conexión en red global que proporcionan las tecnologías digitales de comunicación y los sistemas de información”*. Resulta necesario dejar a un lado los nuevos medios de comunicación en forma aislada y analizar, en cambio, las hipermediaciones que tienen lugar, considerando el rol activo y protagónico de los jóvenes, simultáneamente productores y consumidores de prácticas y discursos sociales. Pero, como sostiene Scolari (2008; pp.113-114) *“sin mediaciones no habría hipermediaciones”*. Define hipermediaciones como *“procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí”*.. Surgen entonces interrogantes como los siguientes: ¿cómo inciden las tecnologías digitales en la comprensión y percepción que tienen los sujetos jóvenes del mundo social?. Dada la expansión de las tecnologías digitales, ¿cómo se usan en el contexto social próximo?, ¿de qué modo se han modificado las formas de comunicación?; ¿cómo inciden estas formas de comunicación en la relación de los jóvenes con sus pares y en las relaciones intergeneracionales?; ¿cómo modifican la sociabilidad de los jóvenes?. En cuanto a los tiempos y los usos del espacio y a la apropiación o creación de criterios estéticos, ¿en qué difieren con los que propone la escuela?. ¿La escuela problematiza estos cambios y los hace propios?¿toma en cuenta como parte del proceso de enseñanza los nuevos modos en que los jóvenes se relacionan?. En relación con lo antes dicho cabe preguntarnos además, ¿cómo atraviesa la globalización a las propuestas de enseñanza de los docentes de educación artística?.

Se espera como resultado de estos estudios, pueda profundizarse en el conocimiento de las dinámicas de apropiación, producción, circulación y consumo de

productos culturales por parte de jóvenes. Esta indagación aportará insumos teóricos y metodológicos para el abordaje de las condiciones reales en las que se desarrollan las prácticas docentes de arte en contextos diversificados.

3.-Objetivos General y Específicos.

Objetivo general del proyecto de investigación es:

- Comprender las dinámicas sociales y culturales de uso, circulación e intercambio simbólico mediado tecnológicamente en jóvenes.²

De los objetivos específicos del proyecto tomaremos para esta comunicación el siguiente: *Analizar las formas de vinculación entre el consumo y producción artística de los jóvenes y las propuestas de enseñanza artística tanto en contextos de educación escolarizados como no escolarizados*, haciendo hincapié aquí en los contextos escolarizados.

4- Metodología.

La investigación en la cual se enmarca la presente comunicación pertenece al enfoque cualitativo y es de tipo exploratoria. Las estrategias metodológicas empleadas son entrevistas, observaciones y análisis documental.

² **OBJETIVOS ESPECIFICOS:** -Identificar los medios, productos y soportes tecnológicos utilizados por jóvenes en sus prácticas cotidianas, caracterizando los usos que les dan a los mismos.

-Identificar e interpretar las producciones culturales mediadas tecnológicamente de los jóvenes, reconociendo sus formas de presentación simbólica.

-Analizar la utilización individual y colectiva/grupal de las producciones culturales mediadas tecnológicamente y los sentidos que les atribuyen los jóvenes.

-Identificar el grado en que los jóvenes perciben aspectos o problemas del mundo social a partir del discurso presente en las redes sociales-

-Reconocer nuevas formas de sociabilidad mediadas tecnológicamente, identificando modalidades de comunicación con sus pares y con otras generaciones así como las representaciones sobre sí mismos y sobre los otros.

-Analizar las formas de vinculación entre el consumo y producción artística de los jóvenes y las propuestas de enseñanza artística tanto en contextos de educación escolarizados como no escolarizados.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

En el presente trabajo, tendremos en cuenta entrevistas en profundidad, que representan una aproximación inicial sobre el campo a indagar. Las que fueron realizadas a docentes de educación artística del distrito de Tandil que se desempeñan en Educación Secundaria del Sistema Educativo Provincial, en particular, en escuelas públicas con modalidad arte. A partir de aquí, problematizaremos el impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza artística.

La población seleccionada son docentes de EA del distrito Tandil y la muestra de informantes consiste en aquellos docentes que se desempeñan en las cuatro instituciones locales con modalidad arte. Las mismas se encuentran ubicadas en diferentes puntos de la ciudad a saber: una de ellas con orientación en Danzas, en zona semi céntrica, recibiendo población de estudiantes provenientes de un barrio marginal y negativamente estigmatizado, cuenta con seis docentes de artística. La segunda escuela con orientación en Teatro, se encuentra ubicada en otro barrio altamente vulnerable de la localidad, contando con 10 docentes de artística. La tercer institución se haya ubicada en un barrio con variadas necesidades sociales pero rodeado de instituciones que permitirían paliar dichas falencias pero altamente desarticulada entre si. Aquí hay 8 docentes de artística y la orientación es en Artes Visuales. La última de las instituciones con orientación en Artes Visuales, cuenta con seis docentes de artística, se haya ubicada en un barrio con una identidad muy fuerte pero recibe población de zona lindante en general.

En este trabajo se visualizan entrevistas tomadas a un docente de artística de cada institución.

Esta muestra no es estadística ni representativa. Pareciera que en relación a la población que atienden podríamos pensar en que se acentúa aún mas esta representación de ver al arte como algo marginal, como plantean Chapato y Dimatteo (1996) desde un enfoque expresivista donde el arte estaría asociado a la posibilidad de liberar tensiones y bajar niveles de agresividad y no como un lenguaje valorado por su importancia integral y académica.

Los desafíos a los que nos enfrentamos con nuestro trabajo de investigación intentan pensar la complejidad de la tarea docente que han adquirido todos los espacios

educativos en relación con nuevos sujetos pedagógicos: los jóvenes. Y su incidencia en el trabajo de los docentes de un área altamente desvalorizada como la Educación Artística frente a la preponderancia de las tecnologías en la vida de sus jóvenes – alumnos.

En cuanto al uso de las tecnologías uno de los docentes nos plantea que en una de las escuelas *“no tenemos netbooks ni tampoco internet para que los alumnos se acerquen al arte desde otro lugar”*. Se observa entonces un uso marginal de las tecnologías. Sin embargo la docente (Coreografía) comenta que *“yo bajo música o videos y en ocasiones las subo en face book pero la mayoría no tiene internet en sus casas o no tienen posibilidad de ir a un ciber”*.

5-Principal aporte que, entiende, podrá realizar su trabajo.

Este muestreo aportó al proyecto la problematización al interior de la escuela de las prácticas de enseñanza de educación artística en relación al uso de las tecnologías por parte de los jóvenes y a la importancia que le otorgan los docentes al incorporarlas o no en sus propuestas. Al respecto uno de los entrevistados del lenguaje teatral, manifiesta que *“utilizo en mis clases de teatro textos, imágenes impresas y digitales, videos o fragmentos de videos y música”* y continúa diciendo *“en esta escuela, todos los alumnos poseen sus net books del programa conectar igualdad, pero no cuentan con parlantes por lo que para realizar alguna audición deben hacer silencio”*. Otra entrevistada considera importante el uso de las tecnologías, al respecto manifiesta que *“es importante, la usamos para elaborar efectos y producir guiones, por ejemplo”*. En cuanto al uso de las tecnologías en la enseñanza artística en relación con otras áreas manifiesta la profesora que *“intentamos trabajar con inglés y practicas del lenguaje, por ejemplo”*, otra manifiesta que *“el uso de las net books en plástica son importantes al realizar un mural, por ejemplo para el trabajo en escala, a partir de la elaboración de bocetos”*.

6-Algunos problemas encontrados/ visualizados durante este recorrido

El empleo de las tecnologías pareciera asociarse sólo al uso en algunas oportunidades de las netbooks. Sin embargo, al preguntarle a los mismos docentes sobre qué piensan del arte digital, entre ellos se encuentran quienes manifiestan no

realizar reflexión alguna o sienten que deben informarse más. Esto podría estar dándonos cuenta de que lo digital también es un campo poco explorado por los propios docentes de educación artística en el ámbito escolar, como posibilidad de enseñanza y de apropiación personal, aunque algunos sólo lo limiten a la comunicación.

Otra problemática a resaltar fue la dificultad de poder concretar las entrevistas fuera del espacio escolar.

7-Resultados esperados (Aportes académicos y de transferencia esperados)

Generar conocimientos teóricos y metodológicos especializados en las temáticas del proyecto, que contribuyan a enriquecer el debate y el desarrollo de la Educación Artística.

Aportar insumos informativos e interpretativos para la elaboración de estrategias de intervención en materia de formación y actualización de docentes de Educación Artística.

Bibliografía

Castells (2009) *“Comunicación y poder”*. Alianza, Madrid

Chapato, María E. y Dimatteo, María C.(1996) *“Producción artística y arte como conocimiento escolar”* en La Escalera. Anuario de la Escuela Superior de Teatro. Universidad Nacional del Centro. Nº 6. Tandil, Bs As.

Feijoo, María del Carmen. *“La mitad de la población es joven y está en riesgo”*. Clarín, 27/07/06.

García Canclini, Néstor: *“El arte es un lugar libre, más inestable, más inseguro”*. Página 12, 8 de septiembre de 2010.

Scolari, Carlos (2008) *“Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva”*. Gedisa, Barcelona

Svampa, Maristella (2005) *“La sociedad excluyente”*. Taurus, Buenos Aires

.Willis, Paul (1996) *“Common Culture”*. Open University Press, London.

Wortman, Ana (2001a) *“El desafío de las políticas culturales en la Argentina”* en Mato Daniel (ed.) *Cultura y globalización en América Latina*. Caracas: CLACSO/UNESCO.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

Wortman, Ana (2001b) "*Aproximaciones conceptuales y empíricas para abordar identidades sociales juveniles y consumos culturales en la sociedad del ajuste*". Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Wortman, Ana (comp.) (2009) "*Entre lo político y la gestión de la cultura y el arte. Nuevos actores en la Argentina contemporánea*". Eudeba, Buenos Aires.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

**La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en escuelas
secundarias públicas de la Provincia de Córdoba¹.**

Gabriela Romero

Centro de Estudios Avanzados (CEA)- UNC.

gabrielaxromero@gmail.com

Silvina Chali

Centro de Estudios Avanzados (CEA)- UNC.

silvina.chali@gmail.com

Tema

La incorporación de las TIC en escuelas secundarias públicas de la Provincia de Córdoba.

Objeto

La utilización pedagógica del recurso tecnológico en las aulas, como herramienta para la renovación de las prácticas docentes y las dinámicas institucionales

Problema

Nos interesa indagar en los procesos de apropiación, recreación y transformación de las significaciones propuestas por las políticas educativas en las escuelas secundarias públicas

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto: “Una propuesta multimedial para trabajar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las escuelas públicas de Córdoba”.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

de la Provincia de Córdoba poniendo énfasis por una lado en la reducción de las brechas entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y uso de las TIC y también con los desafíos pedagógicos que implica la introducción de las TIC en términos de los espacios y tiempos en el cotidiano de la escuela, como en la reorganización de los saberes y la autoridad en el aula.

Hipótesis/ Anticipaciones de sentido

Consideramos como hipótesis de trabajo que la introducción de las TIC en escuelas públicas debe asumirse como factor de igualdad de oportunidades asegurando la democratización en el acceso a ellas y a partir de las significaciones que los docentes poseen y construyen respecto de las TIC.

Objetivos

- Reconocer y analizar las significaciones propuestas por las políticas de incorporación de TIC en la educación secundaria
- Indagar los modos en cómo los docentes recrean/reconfiguran y /o transforman sus prácticas con la incorporación de TIC.
- Identificar continuidades y rupturas en los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto de la tecnología y la comunicación.

Tipos de Diseño/ Metodología

En esta etapa presentamos el análisis diacrónico de un dispositivo de formación e intervención, a partir de registros cuantitativos, documentos, materiales e informes de los equipos técnicos involucrados en su implementación.

En el proyecto marco, nos posicionamos desde el paradigma interpretativo, cuyo supuesto básico es la necesidad de comprensión del sentido de las prácticas en relación con un contexto histórico y desde la perspectiva de los participantes. Para abordar el análisis de la

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

política educativa en relación con la integración de las TIC en las escuelas públicas secundarias de la Provincia de Córdoba, consideramos los desarrollos del Análisis Político del Discurso en la línea propuesta por Buenfil Burgos.

Avances

A partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad, que permite que los estudiantes y docentes cuenten con una netbook para uso personal dentro y fuera del aula se ha producido una profunda transformación en las escuelas secundarias. Los datos de usos y apropiaciones de TIC dan cuenta de que se requiere una profundización en el abordaje para que los objetivos inclusivos y de mejora de estas propuestas no fracasen. En esta etapa de trabajo recuperamos experiencias significativas de formación e intervención desarrolladas en Córdoba entre 2007 y 2010, las que fueron previas al Programa Conectar Igualdad y dan cuenta de los logros y dificultades en la implementación de las políticas de introducción de TIC, desde la perspectiva de su ejecución técnica como en la organización escolar y las prácticas de enseñanza.

Los problemas/desafíos a los que actualmente nos enfrentamos en nuestro trabajo de investigación

Como particularidad de nuestro equipo, la condición de no becarias nos posiciona de modo diferente frente a la investigación, con la dificultad de no contar con dedicación exclusiva a la misma. Por otro lado, el hecho de integrar un equipo técnico orienta nuestro trabajo en un sentido estratégico y prospectivo en términos de los alcances de las políticas públicas en educación. En este sentido, el carácter inédito de la política de universalización del acceso a TIC nos compromete a reconocer saberes, experiencias y formas de producir conocimiento y participar en su desarrollo desde la investigación y la intervención.

Las cuestiones fundamentales que desearía intercambiar con otros/as investigadores/as en formación.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El carácter nacional y federal de las políticas que consideramos habilita el enfoque de las particularidades regionales y los contextos en los que éstas se expresan en diversas prácticas; aspecto que nos interesa especialmente profundizar como aporte de estas jornadas a nuestro trabajo.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

La introducción de TIC como política educativa

Hasta hace muy poco tiempo, los adultos podían decir: “¿Sabés una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo.” Pero los jóvenes de hoy pueden responder: “Tú nunca has sido joven en el mundo en el que soy joven yo, y jamás podrás serlo.” Hoy, súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación con bases electrónicas, los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado. Esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva: es planetaria y universal.

Margaret Mead

En Diciembre de 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 dispuso por primera vez en la historia de nuestro país, la obligatoriedad de la educación secundaria. Esta es una ley garantista, que establece que la educación es un derecho personal y social; y como tal supone movilizar los esfuerzos del Estado, de las escuelas, de los estudiantes, de las familias y de la sociedad en el marco de las políticas públicas acordadas. Desde el texto de la Ley, y los lineamientos de políticas públicas surgidos a partir de la misma se producen algunos cambios de sentido en la educación secundaria. En esta perspectiva, la obligatoriedad genera un mandato ético, precisamente al fundarse en un derecho tanto en la dimensión política como pedagógica: sustenta en primer lugar la necesidad de formular diversas estrategias para trabajar en simultáneo los desafíos y complejidades que implica la obligatoriedad, que los que ingresan permanezcan y no se vayan, y finalmente, que todos aprendan, recuperando la centralidad del aprendizaje como misión de la escuela. La obligatoriedad implica definir e implementar desde las escuelas estrategias para sostener un proyecto pedagógico de calidad.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Las políticas de calidad incluyen las acciones de carácter estatal tendientes a promover mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. En este sentido son políticas orientadas a fortalecer las prácticas de enseñanza de manera de construir modos más pertinentes de transmisión de saberes y de organizar una experiencia escolar que les posibilite a los estudiantes una plena inclusión en la vida cultural, social, económica y política. A la vez se definen por una atención colectiva y continua por los aprendizajes de todos los estudiantes, por el contenido de estos aprendizajes, por el vínculo entre esos contenidos y la vida social, por su efectiva apropiación por parte de todos los sujetos.

En estas políticas se inscribe la introducción de TIC en la escuela en términos de inclusión digital. La Ley de Educación Nacional, establece entre los fines y objetivos de la política de educación nacional el de *“desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y comunicación”* y determina que será el Poder Ejecutivo Nacional, a través de la cartera de Educación el que *“fijará la política y desarrollará opciones educativas basadas en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.”* (Ley 26.206 Título VII. Art. 100).

En un primer momento el dispositivo diseñado desde la Unidad TIC del Ministerio de Educación Nacional para las escuelas secundarias, se centró en la conformación de equipos técnicos – pedagógicos (Coordinadores y Parejas (Referentes TIC), en el ámbito de cada provincia y consistió en una propuesta de capacitación sistemática y en servicio que acompañó la entrega de equipamiento y las ampliaciones en infraestructura.

En 2007, la Provincia de Córdoba comenzó la implementación del dispositivo en el marco del PROMSE (Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo) con 40 RTIC (20 parejas técnico- pedagógicas) que tenían a su cargo entre 5 y 10 escuelas en el Departamento Capital y en algunos Departamentos del Interior.

Durante 2008 y 2009, en el marco del PROMEDU (Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa) se desarrollaron un conjunto de estrategias y actividades de apoyo para la integración pedagógica de las TIC en 200 escuelas secundarias

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

públicas. Las mismas fueron coordinadas por el Equipo Técnico Jurisdiccional y la Responsable Pedagógica del PROMEDU y estuvieron a cargo de 34 Referentes TIC (RTIC).

El dispositivo de formación docente: organización, contenidos y estrategias

Desde la coordinación jurisdiccional se instrumentó un trabajo sistemático entre los RTIC, el Equipo Técnico Jurisdiccional y la Responsable Pedagógica, orientado al fortalecimiento del rol de los RTIC en las escuelas, al ajuste en la planificación de las acciones de capacitación y asesoramiento y a la formación y actualización profesional de los RTIC, entre ellas, instancias de intercambio, reflexión y socialización entre los RTIC acerca de las experiencias realizadas en las escuelas.

El trabajo de los RTIC en las escuelas tuvo entre sus objetivos principales:

1. Brindar un encuadre conceptual para la comprensión de la complejidad y características de la cultura mediática y su relación con los sujetos, que oriente el trabajo de las TIC en el aula.
2. Favorecer instancias de elaboración de estrategias de carácter innovador y de propuestas que tiendan a la promoción de la cultura colaborativa.
3. Utilizar y promover el empleo de diferentes recursos multimediales para acompañar y establecer nuevos canales de comunicación y producción transversales e institucionales en procesos de apropiación reflexiva.
4. Asistir, asesorar y participar en la instalación de redes, hardware y software.
5. Capacitar en el uso de software y equipamiento.

En el nivel operativo, los RTIC actuaron como facilitadores de la integración pedagógica de las TIC en cada una de las escuelas a su cargo. Sus tareas centrales estuvieron vinculadas a la formación y asistencia de docentes en cada institución, donde generaron espacios para compartir y reflexionar críticamente sobre la temática y uso del equipamiento, asesoraron en la identificación de proyectos preexistentes viables de integración de un componente TIC, colaboraron en su diseño, implementación, seguimiento y evaluación.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Posteriormente, a partir de un relevamiento realizado entre directores y supervisores se decidió reducir el número de escuelas a cargo de cada pareja técnico pedagógica en relación con el período 2007 – 2008. A partir del año 2009, cada pareja tuvo a su cargo 3 escuelas. Esta acción tuvo un impacto positivo expresado en los siguientes indicadores:

1. Mayor reconocimiento del componente TIC hacia el interior de las instituciones por parte de los distintos actores involucrados.
2. Mejora en la fluidez de la comunicación y en la resolución conjunta de dificultades con los supervisores y directivos.
3. Aumento en el número de proyectos implementados y de estudiantes participantes, considerando la disminución en la cantidad de escuelas pertenecientes al Programa.

Periodo	Escuelas	Proyectos implementados	Estudiantes participantes
2007/2008	202	381	7620
2009	100	317	7742

4. Mayor integración de herramientas y dispositivos tecnológicos en las prácticas y proyectos diseñados por los docentes participantes.
5. Mejora en la articulación del componente con los proyectos institucionales existentes.
6. Monitoreo sistemático de las acciones realizadas por los RTIC por parte del Equipo Técnico Jurisdiccional.

Finalmente, durante 2010 la modalidad de trabajo se modificó: en primer lugar, se trabajó por sedes conformadas a partir de un agrupamiento de escuelas –entre 2 y 7 escuelas- por proximidad geográfica. Con este dispositivo, se alcanzó un total de 180 escuelas: 85 en Córdoba Capital, agrupadas en 17 sedes, y 95 en el interior provincial, en 18 escuelas sedes. Esta tarea fue desarrollada por 17 parejas de capacitadores ETT-TIC en Córdoba Capital y 18 en el interior.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El impacto cuantitativo del dispositivo de capacitación puesto en práctica en 2010 se expresa en las siguientes cifras:

Periodo	Escuelas	Proyectos implementados	Estudiantes participantes
2010	180 (254 docentes)	224	8156

En segundo lugar, el dispositivo fue organizado en dos etapas: durante el primer semestre se realizó una serie de ocho talleres con frecuencia quincenal, en ambos turnos, y durante el segundo semestre se realizó el acompañamiento al diseño e implementación de experiencias.

Los talleres constaban de una instancia teórica que tuvo como propósito generar un espacio de reflexión y análisis en torno a la incorporación de las TIC a las prácticas pedagógicas, teniendo como base la socialización de experiencias llevadas a cabo por otros docentes, seguida de una instancia práctica que procuró movilizar los recursos materiales y simbólicos para promover y alentar la apropiación técnica e instrumental de las herramientas propuestas por el programa, generar instancias concretas de trabajo del docente con las herramientas que le permitieran reconocer o visualizar las potencialidades y limitaciones que éstas ofrecen a la hora de incorporarlas a sus prácticas pedagógicas.

Los ejes conceptuales desarrollados fueron:

I - Tecnologías, transformaciones culturales y escuela secundaria: reconocimiento en prácticas escolares y experiencias socioculturales de las transformaciones que afectan los modos en que los sujetos se piensan a sí mismos y se vinculan con otros: transformaciones en los modos de producción, circulación y apropiación del saber, las posibilidades de incorporar el conocimiento disponible en la Web, límites y potencialidades de la formación de hiperlectores y de usuarios Web y las potencialidades comunicativas y de trabajo

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

colaborativo de los nuevos medios. Culturas juveniles, experiencias en red, recursos de la Web 2.0 y aplicaciones como el chat, los juegos en red y los blogs.

II - Diseño de proyectos educativos mediados por tecnologías: indagación en las posibilidades de renovar y enriquecer los procesos educativos y cómo estos recursos y lenguajes no sólo convocan el interés de los alumnos, sino que abren múltiples opciones a los aprendizajes significativos. TIC como contenidos transversales en el proyecto pedagógico institucional y el aprendizaje por proyectos que las involucren: aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en casos.

Introducción a aplicaciones que posibilitan el trabajo colaborativo: navegación en Internet, c-maps, webquest, editores de presentación, wikis, googledocs, blogs, procesadores de texto y plataformas virtuales.

III - Herramientas tecnológicas, lenguajes digitales y audiovisuales y su articulación en propuestas de enseñanza: abordó la problemática de la cultura audiovisual, los desafíos que presenta a la escuela y los cursos posibles de acción para lograr su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Alfabetización audiovisual y sus implicancias pedagógicas, entendiendo que las imágenes no reflejan ni son copias fieles de la realidad sino que la representan. A nivel instrumental, aplicaciones que ofrecen los teléfonos celulares y cámaras fotográficas-filmadoras digitales.

La integración efectiva plantea desafíos múltiples en contextos complejos donde primaba la superposición de proyectos, la fragmentación curricular, las dificultades de comunicación y los obstáculos materiales para el aprovechamiento de los recursos. Entre las dificultades y logros expresados en los informes técnicos se destaca en el período 2010 la aceptación de la propuesta por los diferentes actores de las escuelas: *“En el caso de los supervisores, se pasó de un apoyo parcial a un involucramiento más concreto, que se evidenció con su participación en reuniones de trabajo con autoridades provinciales, el Equipo Técnico Jurisdiccional y los directivos, así como en sus posteriores gestiones para posibilitar una implementación exitosa. A su vez, los directivos, de una actitud inicial de resistencia y*

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

descreimiento frente a la propuesta, fueron gradualmente aceptando, facilitando e incluso demandando su continuidad y profundización.” En este aspecto el dispositivo fue modificándose en función de la respuesta de los diferentes actores con la finalidad de incluirlos. El enfoque adoptado partió de reconocer que las TIC no tienen un potencial transformador en sí misma, por lo que integrar pedagógicamente a las TIC en la escuela no implica exclusivamente el uso de equipamientos y herramientas sino que requiere poner el acento en procesos de aprendizaje, planificación y cambio en las prácticas institucionales.

Otro aspecto destacado se refiere a los proyectos áulicos desarrollados por cada docente, los que evidenciaron un cambio cualitativo y un mayor impacto cuantitativo en comparación retrospectiva. En efecto, la incorporación de herramientas tecnológicas a las propuestas de enseñanza elaboradas por los docentes se desarrolló desde una perspectiva que procuró poner el foco en aspectos pedagógico-didácticos sin desplazar la cuestión técnico-instrumental.

“En cuanto a los docentes, consideramos que se ha logrado sensibilizarlos respecto a la necesidad de capacitarse y ampliar la cantidad de herramientas y recursos para diversificar sus prácticas pedagógicas... Al respecto, identificamos como un factor crucial en este proceso de sensibilización a la presencia concreta y continua de los capacitadores en el ámbito escolar. Esto generó un creciente interés por capacitarse que abarcó incluso a los docentes que –por edad, formación, desinterés, etcétera- eran refractarios al uso de las TIC.”

Por último, recuperamos las valoraciones en torno a la reorganización de la tarea docente y la relación pedagógica: *“los alumnos han cobrado protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que a partir de la inclusión de las TIC en las propuestas áulicas, éstas se convirtieron en productoras de recursos, experiencias y procesos de aprendizaje. Creemos que se ha favorecido el acceso de alumnos y docentes a nuevos lenguajes y herramientas que promueven nuevos modos de aprender y hacer en el aula.* Abordada desde una perspectiva educativa y cultural, la incorporación de TIC a la enseñanza exige el desarrollo de habilidades analíticas, cognitivas, creativas y comunicativas de estudiantes, docentes y directivos que permitan tanto la apropiación significativa de la oferta cultural, tecnológica e informacional

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

circulante como la producción de mensajes requerida para el desempeño personal, profesional y ciudadano en una sociedad pluralista y democrática. Una inserción efectiva no se puede dar al margen de los procesos históricos, culturales, políticos y económicos por los cuales los sujetos transitan. Necesitan responder a sus realidades, preocupaciones, intereses, saberes, expectativas. Exige dar la palabra a los estudiantes, volverlos visibles y reconocerlos como sujetos culturales en un aquí y ahora.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Bibliografía

BATISTA, María; CELSO Elizabeth y USUBIAGA Georgina (2007) “Tecnologías de la Información y Comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica.” Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la Nación. Buenos Aires.

BRYAN, Newton – MIRANDA Estela (compiladores) (2007) “(R) Pensar la Educación Pública. Aportes desde la Argentina y Brasil”. Edit. FF. y HH. UNC. Córdoba

DUBET, Francois (2011) “Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades”. Siglo XXI. Editores.

Legislación y Resoluciones

Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Aprobada por el Congreso de la nación el 14 de Diciembre de 2006. Publicada en el Boletín Oficial de la Nación el 28 de Diciembre de 2009. Disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE.79/09. Disponible en http://me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html

Componente de capacitación y gestión de proyectos en uso crítico de TIC en la escuela, Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE). Síntesis 2007-2008. Equipo Unidad de Tecnologías de la Información y Comunicación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

**La construcción interaccional de la situación lúdica mediada por tecnologías en jardín
de infantes: primeras aproximaciones**

De Angelis, Susan Estrella¹

IICE – Citep UBA

suesdean@yahoo.com.ar

Introducción

El presente trabajo es fruto de un proyecto de investigación que busca generar conocimiento científico sobre las condiciones y contextos concretos bajo los cuales las prácticas didácticas enriquecidas con juegos soportados en tecnología digital logran producir aportes genuinos a los procesos de alfabetización de los niños de educación infantil.

Se espera que el mismo contribuya a aportar luz respecto de los vínculos existentes entre los modos escolares de uso de los juegos con soporte en tecnología digital y el aprendizaje de la función social de la escritura, el conocimiento sobre el sistema de escritura y el dominio del estilo del lenguaje escrito.

El propósito de la investigación está enraizado en una situación problemática² comprendida por el avance, desde una década a esta parte, de la incorporación de prácticas

¹ ¹ Título del proyecto propio: Enseñar con nuevas tecnologías. Las condiciones de la alfabetización mediada por TICs en situaciones de enseñanza de Jardín de Infantes. Directoras: Dra Patricia Sarlé – Dra Celia Rosemberg

² El concepto de situación problemática alude al conjunto de factores de la realidad y/o de la teoría que preocupan al investigador, asombran, alertan, seducen y movilizan a genera un proceso de indagación científica para darle respuesta. (Sirvent, 2006)

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

con nuevas tecnologías³ en los jardines de infantes⁴ del país con relativa independencia de la ausencia de un marco legislativo/curricular que prescriba el sentido y el alcance de dicha incorporación en este nivel de enseñanza.

Dichas incorporaciones se anclan en un contexto de descubrimiento⁵ caracterizado por profundas transformaciones socioculturales ligadas al advenimiento de la llamada Sociedad de la Información y del proceso de globalización cultural y económica que la acompaña. Estos procesos tienen impacto en la agenda política educativa nacional desde inicios del nuevo milenio, tal como lo demuestra el corpus de programas y planes nacionales, regionales y municipales que tienden a dotar de tecnología y/o conectividad a los diversos niveles del sistema, entre ellos (aunque en menor medida), el nivel inicial.

Específicamente, el objeto de esta investigación hace foco en las características de las situaciones de enseñanza con TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en los procesos de alfabetización de niños de 4 y 5 años de ciudad de Buenos Aires, buscando responder a los siguientes interrogantes:

³ Al hablar de nuevas tecnologías, TIC'S o tecnología digital hacemos referencia al conjunto de sistemas y recursos para la elaboración, almacenamiento y difusión digitalizada de información basados en la utilización de tecnología informática. En este análisis, importa resaltar que las nuevas tecnologías de la información y comunicación (especialmente la red Internet) posibilitan nuevas formas organizativas de almacenamiento de la información y en consecuencia de acceso y manipulación de la misma por parte del profesorado y alumnado. La principal característica de los materiales electrónicos es la posible digitalización de diferentes señales o tipos de información, hecho que permite tratar, memorizar y gestionar interactivamente en el mismo soporte textos, sonidos e imágenes de tal modo que se codifiquen y almacenen bajo la forma de datos numéricos en un sistema binario.

(Área Moreira, 1997 y 2009)

⁴ Esta investigación se focaliza en los últimos dos años de los 3 que constituyen el jardín de infantes, ciclo de la educación inicial para niños de 3 a 5 años, según Ley 24.195 Federal de Educación.

⁵ Se refiere aquí a la idea de contexto de descubrimiento como el conjunto de factores económicos, sociales, políticos, culturales y sociales que constituyen el clima de ideas en el que surge una investigación. Según Sirvent, M.T. (2006) pag. 6, *“Es el espacio y tiempo histórico en el que surge el problema de investigación, las hipótesis o supuestos, las ideas previas y los métodos de trabajo”*

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

¿Cuáles son las características de las situaciones de enseñanza soportadas en juegos con nuevas tecnologías que los docentes desarrollan de modo espontáneo para promover procesos de alfabetización en niños de 4 y 5 años?

¿Cómo juega el tipo de inserción curricular institucional en las características que asumen las situaciones de enseñanza soportadas en juegos con nuevas tecnologías espontáneamente desarrolladas por los docentes para promover procesos de alfabetización en niños de 4 y 5 años?

¿De qué manera las secuencias lúdicas soportadas en TIC intervienen en la comprensión sobre la función social de la escritura, el conocimiento sobre el sistema de escritura y el dominio del estilo del lenguaje escrito en niños de 4 y 5 años?

Para dar respuesta al problema de investigación, se realizaron entrevistas en profundidad con las educadoras y directivos, y se realizaron videofilmaciones de observaciones densas de díadas/tríadas de niños en interacción con juegos digitales en dos instituciones que diferían entre sí en cuanto al lugar de ubicación de las computadoras en el espacio institucional; antigüedad en la incorporación de juegos digitales y conocimientos previos de la educadoras. En ambos casos, son las propias educadoras de sala quienes tienen la responsabilidad del trabajo didáctico con recursos tecnológicos. Es éste criterio el que permitirá, eventualmente, establecer comparaciones entre ambos casos.

En esta ponencia, se dará cuenta de algunas categorías conceptuales construidas inductivamente desde la empiria como respuesta a e último interrogante. A partir de la enunciación del marco conceptual que orienta las primeras bajadas a terreno, y otorga la perspectiva bajo la cual se analiza el corpus para la construcción del dato, se presentan brevemente las características de las situaciones de enseñanza desarrolladas en uno de los dos casos constituyentes de la muestra para dar cuenta del modo en que los niños utilizan el lenguaje para sostener el juego en el marco de las condiciones que el formato escolar le impone al mismo.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Conceptos y supuestos de punto de partida

En este trabajo, se asume una concepción amplia del término alfabetización que hace referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos (ciencia, arte, lenguajes simbólicos y matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (Borzzone de Manrique, A. M, Rosemberg, C. R: y Diuk, B.2006)

Según Borzzone (1997), el camino de la alfabetización comprende el dominio de tres órdenes de aspectos: a) aspectos vinculados a la escritura; b) conocimientos referidos al sistema de escritura; c) la adquisición del estilo de lenguaje escrito.

En relación a la escritura, su dominio supone la comprensión de que la escritura tiene un significado, que es lenguaje y un instrumento útil para desenvolverse en la vida diaria. El aprendizaje de las funciones que la escritura tiene como instrumento social de comunicación, los propósitos que llevan a leer y escribir, la diferenciación dibujo de escritura y la identificación de la lectura y escritura como acciones particulares son las habilidades involucradas en este campo. El primer paso en el proceso hacia la alfabetización radica en aprender que la escritura mediatiza una variedad de actividades culturales cotidianas, incluidas muchas de las prácticas con tecnología (Cassany, 2005).

Desde esta perspectiva, el camino de la alfabetización es el del uso y la reflexión sobre el lenguaje. Una de las instancias en donde el uso del lenguaje se potencia es durante el juego.

Lenguaje y juego guardan una relación de mutua interrelación. El lenguaje cumple en el juego un rol muy importante al proveer herramientas para la construcción de la línea argumental que conduce al desarrollo de un tema. Al mismo tiempo, el juego promueve el uso del lenguaje. Al *instanciar* conocimientos compartidos crea un marco de comprensión mutua que hace posible el discurso extendido. En esos intercambios, la sincronización de las intervenciones, el sentido compartido del tema, las estrategias de apoyo –

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

reestructuraciones y expansiones- proporcionan un *andamiaje* que da espacios amplios para la participación del niño y a la vez, constituye un modelo discursivo para pensar, elaborar e integrar los eventos del mundo. (Rosemberg, Borzone, 2008)

En el caso de los juegos con nuevas tecnologías, jugar implica la interacción de los niños con objetos tecnológicos. Se asume entonces que las experiencias que los niños “viven” en los juegos digitales están condicionadas, en cierta forma, por las características tecnológicas de los juegos que van delimitando su “geografía”: sus enlaces, el diseño de las interfaces, lo que el juego premia o no, lo que permite o prohíbe, sus presencias u omisiones, etc. (Burbules, 2006). No obstante, es importante considerar que desde la perspectiva psociocultural, los objetos cobran sentido para el niño en los contextos situacionales de uso en los que, a través de interacciones con otros significativos, sus funciones se vuelven más evidentes. Tal como señalan Sarlé y Rosas (2005, pag 83), el formateo externo del juego se produce tanto por los objetos que el maestro presenta como por la mediación que el maestro ejerce al presentar y sostener el juego con ellos.

De este modo, resulta relevante considerar la impronta que el propio contexto escolar le impone al juego que se desarrolla en su seno, con o sin tecnologías. El juego en el contexto escolar infantil asume rasgos específicos, como ser: estructura y reglas, determinados modos de operar, condiciones regulatorias, decisiones e intervenciones del maestro en el juego. (Sarlé, 2001)

La perspectiva sociocultural abona, a su vez, una mirada relacional sobre el impacto subjetivo de las nuevas tecnologías en los niños y niñas que interactúan con ellos. Se asume que las personas establecemos con las TIC una relación bilateral que lleva a considerar como difusa la distinción entre lo humano y lo tecnológico. Más que herramientas o medios que se “subordinan” a los propósitos del usuario, las nuevas tecnologías son, fundamentalmente, un entorno en el cual se producen interacciones humanas.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

A partir de este enmarcamiento se asume entonces que más que los juegos en sí, son los entornos lúdicos soportados con TIC en el que los niños participen haciendo uso de ellos los que condicionen, expandan y, a la vez, limiten, el desarrollo de las habilidades lingüísticas y discursivas involucradas en el proceso de alfabetización.

Las situaciones de enseñanza desarrolladas en el laboratorio de computación:

En la institución comprendida en el caso 1, el *enfoque curricular* que condiciona la interacción con juegos digitales es ecléctico, con variaciones a nivel discursivo y práctico. Sin embargo, prima la visión compartimentalizada de Computación como un área específica con horarios, espacio y dispositivos propios e independientes del resto de las áreas curriculares.

El espacio de desarrollo es el laboratorio de computación compartido con el resto de los niveles escolares, en el que prima una otorgan una atmósfera “*primarizante*” y “*ajena*” a las situaciones educativas de nivel inicial que se desarrollan en el mismo. El acceso compartido genera otras marcas más sobre las situaciones estudiadas, como ser en el *acceso pautado*, *frecuencia rígida* de acceso y en el *tiempo* de permanencia e interacción, que resulta *acotado*.

A diferencia de los otros niveles que cuentan con un profesor específico, en el nivel inicial de esta institución, son las propias educadoras de sala quienes están encargadas de conducir las actividades educativas desarrolladas en dicho espacio. El análisis comparativo revela una *didáctica espontánea*: contrariamente a lo esperado, los educadores de esta institución no diseñan prácticas educativas con nuevas tecnologías sino que las mismas se desarrollan de un modo “espontáneo” y en respuesta a las “demandas” que los niños realizan sobre la oferta de programas que el técnico institucional carga en las computadoras disponibles. La preocupación pedagógica de las maestras en este marco se orienta básicamente, a la adquisición de pautas y normas tendientes a promover la

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

seguridad de los niños, preservar los equipos de trabajo, regular la interacción con el ordenador y conservar el orden del espacio.

La contrastación de estos momentos de trabajo en el laboratorio de informática con las tareas desarrolladas en el resto de la actividad escolar, da cuenta de una laxa integración curricular, dado que los objetivos de los proyectos desarrollados en el más allá del espacio de informática no guardaba relación alguna con lo abordado en dicho espacio. Sumado a ello, no se ponía de manifiesto la existencia de algún tipo de secuenciación didáctica en el uso de las TIC, pues los niños de 4 y 5 años interactuaban, indistintamente, con los mismos programas y entornos.

La construcción interaccional de las reglas del juego con juegos digitales

En las situaciones analizadas, las características del espacio que contextualiza la interacción contribuye al *quiebre* de la atmósfera lúdica que es propia de las salas y espacios del jardín de infantes. Las *intervenciones de inicio* de las educadoras, establecen una marcada diferencia entre la experiencia de juego que desarrollan en sus espacios cotidianos y las experiencias que se desarrollarán en el *espacio ajeno y primarizante* del laboratorio de computación.

Uno de los 3 rasgos distintivos que Vygotsky le otorga al juego es su naturaleza afectiva, es decir, que el jugar implica la intención del jugador de seguir jugando a una determinada cosa.

Apoyados en las características lúdicas de los objetos de juego (los juegos digitales), y en interacción con sus compañeros, las díadas expanden el juego de la sala y *construyen la situación lúdica* en el espacio del laboratorio a través de diversos mecanismos, entre ellos, mediante la negociación de las reglas que regularán la interacción con los juegos digitales.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Al igual que en la sala, jugar en el laboratorio de computación es también, jugar con otros compañeros de juego. Una de las obligaciones y restricciones que le impone al juego con juegos digitales el marco escolar es la necesidad, entonces, de *compartir* los objetos de juego, lo cual supone resolver el modo de uso del dispositivo de entrada que permite la comunicación del usuario con la máquina, interpretar los mensajes que ofrece el sistema operativo de la computadora, y los diversos juegos con los que se interactúa y resolver el modo en que ha de solucionarse la situación de juego que presenta la pantalla

En cumplimiento de las reglas que forman parte de las intervenciones de inicio de los educadores, (*normas de cuidado de los equipos y de sí mismos, normas de convivencia en el espacio del laboratorio*), los niños desarrollan estrategias que permiten *neutralizar posibles conflictos* o bien resolverlos de un modo que será aceptado institucionalmente.

Las reglas que las educadoras establecen en sus intervenciones de inicio son de carácter general, y no llegan a constituir indicadores precisos del modo en que el acceso a los recursos debe ser gestionado en la interacción concreta con el recurso. Es entonces cuando los niños desarrollan *acuerdos tácitos* que permiten *operacionalizar*, en la acción concreta, las reglas generales vertidas por las educadoras.

Uno de los acuerdos es la *autoregulación* del turno de juego. El turno de juego se define por el *control del uso* de los dispositivos de ingreso de información a la computadora (Mouse y teclado).

El turno de juego se establece de un modo *tácito*: las interacciones lingüísticas dirigidas a negociar el modo en que se resuelve el turno son escasas. No aparecen, prácticamente, negociaciones de turno *explícitas*, previas a la interacción sino que los *reclamos de turno* se dan de un modo contingente a la necesidad de cambio. Esto es, se ponen mayormente de manifiesto cuando el turno, para algunos de los miembros de la diada, se *“acaba”*:

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Ejemplo N° 1

Dos niños de 4 años (Pa y Jo), jugando con la opción Rompecabezas de Plumo Parque:

Pa- ahora a mí

Jo- Pará!

Jo toma nuevamente la figura, la lleva hasta el sector vacío y logra ubicarla. Se ha completado todo el rompecabezas.

En pantalla se carga un nuevo juego: un sector vacío de trabajo y una nueva barra de opciones.

Jo suelta el mouse, se corre hacia atrás y le dice a Pa:

Jo- Tomá, ahora.

La interpretación de las interfaces de la computadora es siempre una cuestión grupal. Los mensajes que el sistema operativo arroja ante un error o bien la identificación de los procedimientos de acceso a los programas de juego habitual, son algunas de las cuestiones vinculadas con la comunicación con la máquina que los niños tienen que resolver en la situación analizada. En todos los casos, son tareas complejas para los niños de esta edad, pues implican, entre otras cuestiones, la comprensión de texto escrito.

En estas situaciones, los niños se apoyan unos a otros, *distribuyéndose mutuamente la tarea*. En el ejemplo que sigue, dos niñas de 5 años se enfrentan ante la necesidad de ejecutar un programa en el Menú Inicio. Para resolverlo, acuerdan tácitamente cómo distribuir las subtareas implicadas en dicho problema: una de las niñas *señaliza* con su dedo mientras la otra *manipula el ratón*:

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Ejemplo N° 2

La docente de sala está frente a un grupo de insumos y dispositivos de pc desarmados, que se hayan dispersos en su lugar habitual de trabajo. Dos niños circulan por los pasillos mientras ella se dirige a “cargar” los programas. La auxiliar también hace lo mismo. Se halla presente, en el fondo del salón, el técnico del laboratorio. Otras dos nenas, sentadas en parejas frente a una PC encendida, ensayan cómo entrar a los programas utilizando el menú INICIO. Una de ellas (A) manipula el mouse, mientras que la otra(B) le indica en la pantalla las operaciones que tiene que realizar para resolver los problemas con los que se van encontrando.

Para salir del Menú INICIO:

-Acá, señala B, acompañando dicha acción posicionando su mano en un sector libre del escritorio de la pantalla.

La compañera A “le hace caso” y salen del sector

Se acerca la auxiliar (AX) y toma el mouse

-Me ponés el juego del laberinto? Señala B

La maestra lo hace. Luego se da vuelta y hace lo mismo con otra nena (C)

Finalmente, los niños también deben resolver el modo en que ha de solucionarse la situación de juego que presenta la pantalla.

Jugando juntos juegos digitales en el marco escolar, los niños tornan cada propuesta de juego en una *meta* común -ganar el juego- y cooperativa. Es decir que los modos de resolución de los problemas que cada juego presenta son siempre modos *cooperativos*, independientemente del grado de apertura o de la estructura de la tarea que cada juego digital presente.

Los modos cooperativos de resolución se ponen de manifiesto ante la necesidad de lograr o recuperar el turno, en el marco del juego con el recurso compartido. La posibilidad de acceder al turno de juego atendiendo a las reglas y condiciones del laboratorio, implica

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

la necesidad de *sostener la espera* mientras el turno del otro transcurre, esto es, mientras el compañero de la díada resuelve la tarea propuesta. Uno de los modos de *acortar la espera* es *colaborar con el compañero* en la resolución del juego.

El *rol* de los jugadores en la colaboración para la resolución de los desafíos del juego es diferente según se esté *en posesión del turno* o a la *espera* del mismo y según el tipo de juego digital con el que los niños se enfrentan. Quienes están a la espera del turno, resuelven la colaboración a través de *indicaciones directas, indexalizaciones por medio de gestos, retroalimentaciones onomatopéyicas, estrategias metafóricas y argumentaciones.*

A excepción de la indexicalización por medio de gestos (que mayormente es acompañada de adverbios de modo y lugar), todas estas estrategias son estrategias verbales, y dan cuenta del rol crucial que cumple el lenguaje para la regulación mutua de la tarea en el marco de la situación compartida de juego.

Algunos interrogantes en torno a los usos del lenguaje en las situaciones de juego con juegos digitales en el laboratorio escolar

En todos los tipos de juego de las situaciones analizadas, las emisiones infantiles están principalmente destinadas a *regular la acción propia y la de los demás, y a dar y pedir información* (Halliday, 1979). Las *onomatopeyas, repeticiones, enlaces proyectivos y retrospectivos, y el uso del humor*, aparecen como formas de sostener el juego y regular la conducta del otro en el intenso ritmo que el juego digital impone. En una mínima cantidad de casos, se ponen de manifiesto emisiones que dan cuenta de un uso imaginativo del lenguaje. Estos usos se ponen de manifiesto durante un tiempo prolongado de juego con software educativo, durante los tiempos de *espera* del turno de juego.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

En cuanto al discurso, las emisiones infantiles desarrolladas en el marco de la interacción con juegos digitales son prioritariamente instructivas. Sólo un porcentaje marginal de las emisiones infantiles presenta tipos de discurso avanzados, como ser la argumentación. Estas se producen en mayor medida durante los juegos con videojuegos comerciales y ante la necesidad de negociar el turno de juego.

Las emisiones infantiles durante la interacción con juegos digitales son altamente *contextualizadas* pues su contenido se ancla a los elementos del propio juego. Los personajes, escenarios, estados emocionales propios y de los personajes, el funcionamiento del juego, los roles a desempeñar, son elementos que *topicalizan* los intercambios conversacionales que los niños realizan mientras interactúan con juegos digitales.

Los aportes convergentes de la teoría sociocultural y la psicología cognitiva señalan la mutua imbricación del desarrollo lingüístico y cognitivo y de cómo estos procesos tienen su génesis en la interacción entre los sujetos en formación con otros miembros más expertos de su cultura.

A partir de las situaciones analizadas en las que los adultos significativos quedan fuera de la situación interaccional de las diadas, se plantean interrogantes en relación con el modo en que los propios pares, pueden llegar a ser guías que permitan la reflexión sobre el lenguaje, más allá del uso, en pos de la adquisición de las habilidades que resultan precursoras de la adquisición de la alfabetización. En este punto, cobra sentido la inquietud sobre las características que la mediación del adulto debe asumir para promover estos aprendizajes.

La interacción con otros tiene lugar en diferentes contextos de actividad que el entorno sociocultural ofrece a los niños para que participen de ellas. Cada contexto de actividad plantea diferentes demandas a los participantes (Doyle, 1983; Bloome y Theodorou, 1988), entre las que se encuentran el empleo de mecanismos lingüísticos discursivos y la realización de operaciones cognitivas determinadas. Los niños aprenden el

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

lenguaje con funciones determinadas para desempeñarse satisfactoriamente en contextos concretos, con características particulares.

Es por esto que se espera que tanto el análisis del segundo caso obtenido, así también como el de las situaciones de intervención que forman parte del diseño metodológico de esta investigación, puedan aportar luz sobre las formas sobre estos interrogantes.

Bibliografía

Borzzone de Manrique, A. M, Rosemberg, C. R: y Diuk, B. (2006) *Niños y maestros en el camino de la alfabetización*. Asociación Civil Etis. Bs As.

Borzzone de Manrique, A.M. (1994). *Leer y escribir a los cinco*, Bs. As. Aique.

Borzzone de Manrique, A.M. y Gramigna, S (1984): *La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado*. En *Lectura y Vida*, 5

Burbules, N. y Callister, T. (2006) *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información* Granica, Bs. As

Coffey, A, Atkindon, P. (1996) *Concepts and coding*. En: *Making sense of qualitative data*. Capítulo 2, California. Sage Publications.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Halliday, M.A.K. (1979) *El lenguaje como semiótica social* México: Fondo de Cultura Económica.

Litwin, E. (Comp.) 1995. *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Paidós, Bs As

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Maggio, M. 2005. *Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro*. En: Litwin, E. (comp) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu. Bs As.

Mercer, M. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. El habla de profesores y alumnos. Paidós. Barcelona.

Pruzzo de di Pego, Vilma (2005). *Tecnologías de la comunicación en la alfabetización inicial: Proyecto A.L.A.S .T*. Anuario N° 7 - Fac. de Cs. Humanas – UNLPam. Pags. 185-197

Salomon, G. (2001). Comp. *Cogniciones distribuidas*. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires.

Sarlé, P. (coord.) (2008). *Enseñar en clave de juego*. Noveduc, Bs As.

Sarlé, P. (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós. Bs As.

Sarlé, P; Rosas, R (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Miño y Dávila, Bs As

Sarlé, P. (2001) *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*, Bs As, Novedades Educativas.

Sirvent M.T. (2006) *El Proceso de Investigación*. Buenos Aires: Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl). 4/03

Strauss, A. L., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Vygostski, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Ed. Crítica

Reflexiones sobre la tarea de investigar

Amalia Hafner

ConectarLab (UBA), Conectar Igualdad (ANSES)

amalia.hafner@gmail.com

Melina Masnatta

ConectarLab (UBA), Conectar Igualdad (ANSES)

melina.masnatta@gmail.com

Marianela Sansone

ConectarLab (UBA), Conectar Igualdad (ANSES)

Sansone.marianela@gmail.com

Introducción

¿Qué nuevas formas de aprender supone la mediación tecnológica?, ¿cómo se construye conocimiento en este contexto?, ¿cómo se interrelacionan las prácticas y la reflexión sobre las prácticas cuando interactuamos con tecnologías?, ¿de qué forma podemos estimular prácticas más reflexivas y críticas *con* y *sobre* tecnologías?

Con la introducción de programas de incorporación masiva de tecnologías en las escuelas, la reconfiguración del escenario de aprendizaje se acelera y se vuelve más visible. Este escenario plantea nuevas preguntas que exigen, a su vez, el diseño de nuevos marcos conceptuales y metodológicos para construir conocimiento alrededor de ellas.

El trabajo que aquí presentamos trata sobre el diseño de la investigación que enmarca los proyectos desarrollados por el Laboratorio del Futuro, ConectarLab. Cada una de las propuestas

de ConectarLab es acompañada por un trabajo de investigación, que a su vez está enmarcado en este proyecto-marco. De este modo, es necesario elaborar un entorno conceptual dinámico y un encuadre metodológico flexible que ofrezca coherencia pero, paralelamente, no limite las particularidades de los diferentes proyectos.

La investigación-marco busca explorar la relación que los sujetos establecen con las tecnologías en el marco de las propuestas elaboradas por ConectarLab. Para eso se trabaja en el análisis de las dinámicas mediante las cuales los sujetos se relacionan con las tecnologías, los nuevos conocimientos que construyen los sujetos a partir de dicha relación y la resignificación que realizan sobre sus propias prácticas a partir de la incorporación de tecnologías. Indagamos sobre cómo son las prácticas y dinámicas de aprendizaje, qué interacciones e intercambios se promueven a través de los diversos usos y apropiaciones, y cómo generar dispositivos que integren las dimensiones de lo material y lo virtual de forma reflexiva y crítica.

Entorno conceptual

De acuerdo con Richard Sennett (2010), el *artesano* desarrolla procesos de producción en los que el hacer y el pensar están estrechamente relacionados. Es decir, las prácticas artesanales implican una visión de conjunto acerca de los procesos de producción, mediante la cual el productor-artesano es consciente de los mecanismos y operaciones involucrados en esos procesos. El artesano comprende la producción de las cosas y, al hacerlo, construye una mirada más reflexiva sobre el mundo: *“el contenido de la caja de Pandora puede hacerse menos temible; sólo podemos lograr una vida material más humana si comprendemos mejor la producción de las cosas”*. (Sennett: 2010, p. 19-20).

Consideramos, en la línea de Anthony Giddens (2000), que las nociones de *fiabilidad y sistemas expertos* cobran cada vez mayor relevancia en el ámbito de la reflexión sobre las tecnologías. Los procesos mediante los cuales las tecnologías se producen y funcionan son incomprensibles para los usuarios promedio. Por este motivo, las tecnologías tienden a ser concebidas como

“cajas negras”, en las que los conocimientos asociados a ellas sólo son propiedad de los “expertos”.

Ahora bien, ¿qué entendemos por *tecnologías*? En la línea de David Buckingham (2008), las concebimos como “*maneras de representar el mundo y de comunicarse, y procuro entender estos fenómenos como procesos sociales y culturales más que como procesos fundamentalmente técnicos*”. (Buckingham: 2008, p. 13). En este sentido, si las tecnologías son formas de representación, no podemos considerarlas neutrales, ya que implican necesariamente la visión de quien las produjo y diseñó, de quien representa el mundo a partir de ellas.

Esta concepción está estrechamente relacionada con la idea de que, en tecnologías (desde el software hasta Internet, por ejemplo), *la arquitectura es la política*. De ahí, la importancia de desnaturalizar los procesos y mecanismos involucrados en su diseño y estructura. Autores que promueven prácticas ligadas a la *cultura libre*, (como Lawrence Lessig, entre otros) destacan la importancia de la reflexión en este sentido y, en interrelación con ella, las prácticas de quienes impulsan las tecnologías libres y abiertas. En este sentido, el movimiento del software libre, por ejemplo, basado en la *ética hacker* (Pekka Himanen: 2001) mantiene una estrecha relación con la caracterización de artesano en Sennett.

¿Por qué pensar sobre las tecnologías desde esta óptica en el campo de la educación? Siguiendo la línea propuesta por autores del campo de la *Educación en Medios* (David Buckingham) y de la *Educación-Comunicación* (Jorge Huergo), consideramos que el objetivo central de los proyectos educativos que involucren tecnologías es el de formar ciudadanos más críticos y reflexivos, que logren desnaturalizar los procesos y mecanismos implicados en las tecnologías.

Encuadre metodológico

En este horizonte, una investigación marco resulta un desafío complejo pero valioso y necesario. La preocupación central desde la investigación es cómo responder a un objeto de estudio dinámico, cambiante y en constante configuración. En este sentido es que se pretende

interrelacionar las diferentes propuestas de ConectarLab a partir del análisis de ciertas dimensiones presentes en todos los proyectos pero respetando las particularidades conceptuales pero sobre todo metodológicas. Es por esta razón que se realizará un encuadre metodológico multimodal

- **Multimodalidad**

El pasaje de los medios tradicionales basados en la imprenta a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) creó un nuevo escenario que se asocia con el concepto de multimodalidad e implica considerar que la representación del conocimiento se produce y distribuye a través de múltiples soportes (tanto en papel como en las pantallas), mediante diversas tecnologías (desde libros, Internet, celulares, etc.) y empleando distintos formatos y lenguajes (texto escrito, hipertextos, lenguaje audiovisual, etc.).

De acuerdo con Gunther Kress, se hace referencia a un análisis discursivo de textos multimodales, que incorporan no sólo palabras escritas sino otras formas discursivas. Kress, Leite-García y Van Leeuwen (1997), mencionan que todos los textos son multimodales, ya que se encuentran materialmente constituidos por herramientas verbales y textuales que trabajan en las prácticas, en los objetos materiales y construyen ambientes. Estos escenarios generan nuevas metodologías, formas de investigar, que permiten encuadres genuinos para considerar en propuestas de esta naturaleza.

- **Investigación-acción**

Los participantes de los diversos proyectos que desarrollamos en el marco de ConectarLab, son actores activos en la co-creación, interpretación y reflexión sobre los procesos explorados. Un ejemplo de ello es la experiencia que se lleva a cabo en relación al diseño del espacio de aprendizaje del futuro, desde donde trabajamos con estudiantes y docentes de escuelas secundarias con diferentes modalidades. En estos casos combinamos con estrategias del *design research* (que son propias del pensamiento del diseño) y que alientan a la co-creación a través de

diferentes dispositivos que permiten, entre otras cuestiones, poner en relieve la participación a través de desafíos lúdicos.

La metodología de investigación acción es particularmente útil cuando entendemos los procesos de aprendizaje en relación a las ideas planteadas por Sennett (2010) y Ferrés (2008). Este tipo de metodología presenta un énfasis particular en relación a la validez del proceso, lo que en un escenario cambiante permite ajustar a las necesidades y búsquedas.

La experiencia y el conocimiento se tornan indivisibles, el proceso de construcción y creación también. Por lo que de manera metafórica, se considera la concepción del artesanado de Sennett: como si el proceso de construcción de conocimiento fuera (es) un proceso de producción artesanal, en el que quien aprende está implicado en la totalidad del proceso y puede reflexionar sobre su práctica, reconectando el hacer con el pensar.

- **Paradigma indiciario**

Un objetivo presente en el equipo es el de considerar investigaciones históricas y de vanguardia como las de Carlo Ginzburg (1983), en las que se propone el acceso a sistemas complejos a partir de índices, huellas en el presente. El énfasis se centra también, en el rol central que juega la generación de nuevas hipótesis, y por consiguiente, en la lógica de la invención e innovación dinámica.

Por todo lo expuesto, como mencionamos al principio, creemos que las propuestas de investigación con entornos conceptuales dinámicos y encuadres metodológicos flexibles contribuyen al análisis en profundidad de fenómenos en constante desarrollo, como lo es este proyecto de innovación y experimentación en el marco de Conectar Igualdad.

Estado de desarrollo: en qué estamos trabajando

Actualmente, ConectarLab desarrolla cuatro proyectos:

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- *Diseñar Nuevos Espacios de Aprendizaje*: implementado en escuelas de nivel medio - CABA-, con el fin de generar una estrategia de co-diseño del espacio escolar.
- *Kit de construcción de objetos electrónicos automatizados*: kit de objetos y software que promuevan prácticas colaborativas y lúdicas con dispositivos tecnológicos (robótica, software y diseño de objetos artesanales).
- *Medios expresivos*: kit de objetos y software que promuevan prácticas colaborativas y lúdicas a partir de la experimentación con diversos lenguajes expresivos (medios audiovisuales y composición musical).
- *Baqueanos digitales*: proyecto de investigación-acción con estudiantes de escuelas secundarias (Pcia. de Buenos Aires) acerca de cómo usan las netbooks.

Cada uno de los proyectos implica varias instancias de trabajo con la comunidad, denominados InventarLab. En ellos se realizan observaciones y en algunos casos, como en Diseñar Nuevos Espacios de Aprendizaje, se trabaja el abordaje de categorías y propuestas de diseño.

Precisamente, en este proyecto se evidencia uno de nuestros mayores obstáculos: investigar atendiendo lo multidisciplinar. Diseñar Nuevos Espacios de Aprendizaje es desarrollado por un equipo integrado por diseñadores industriales, pedagogos y sociólogos. Las particularidades de cada profesión enriquecen el trabajo pero obstaculizan algunas tareas de la investigación, tal como las definiciones conceptuales.

A modo de cierre

En la presente ponencia hemos expuesto una investigación marco en gestación, que más allá de sus objetivos relacionados a la relación de los sujetos establecen con la tecnología, se propone como desafío el desarrollo de un entorno conceptual y metodológico acorde a la complejidad del objeto de estudio. Es decir, buscamos poner en diálogo conceptos que contribuyan a pensar sobre las particularidades de la relación entre personas y tecnologías a partir de un uso creativo y reflexivo de las mismas.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Lo anterior es tan solo un punto de partida de una investigación en construcción que se irá profundizando y enriqueciendo a medida que avancen los proyectos en desarrollo y se gesten otros nuevos.

Bibliografía

- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología*. Manantial, Buenos Aires.
- Burbules, N y Callister, T. (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Gránica, Buenos Aires.
- Elliot, J. (2000) *La investigación acción en educación*. Ediciones Morata.
- Ferrés i Prats, J. (2008) *La educación como industria del deseo*. Barcelona. Gedisa.
- Giddens, Anthony (1993) *Consecuencias de la modernidad*, Alianza, Madrid.
- Giddens, Anthony (2000) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Taurus, Madrid.
- Ginzburg, Carlo. “El paradigma indiciario”, en Aldo Gargani (comp.), *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*. México. Siglo XXI, 1983.
- Himanen, Pekka (2001) *La ética hacker y el espíritu de la era de la información*. Publicado en Internet bajo licencia Creative Commons.
- Huergo, Jorge. “Los medios y las tecnologías en educación”. La Plata, junio de 2007. Publicado por el Ministerio de Educación de la Nación en:
http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_huergo.pdf
- Kress, G., Leite-García, R., Van Leeuwen, T. (1997). “Semiótica Discursiva”, en: T. van Dijk (Ed.) *El Discurso como Estructura y Proceso*. Gedisa, Barcelona.
- Lessig, Lawrence. (2004) *Cultura libre*. Publicado en Internet bajo licencia Creative Commons.
- Sennett, R. (2010) *El artesano*. Anagrama, Barcelona.
- Vigotsky (1996) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Colección Crítica Grijalbo, Mondadori.
- Williams, R. (2009) *Marxismo y literatura*. Editorial Las cuarenta, Buenos Aires.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

La enseñanza con simuladores en Educación Superior. El caso de Usina

Lic. Jimena Jacobovich

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

jimenajacu@gmail.com

Introducción

El tema de la presente tesis es la enseñanza con simuladores en Educación Superior. Abordamos específicamente el caso de Usina, un simulador de toma de decisiones desarrollado entre el año 2008-2009 por la Universidad de Buenos Aires.

El objeto del presente estudio son los usos didácticos de las simulaciones en educación superior. Indagamos centralmente sobre las decisiones docentes en la elaboración de simulaciones y las estrategias didácticas desplegadas en el trabajo con Usina.

En relación al objeto pretendemos estudiar varios aspectos. En primer lugar, buscamos conocer la finalidad con la que los docentes incorporan las simulaciones en sus propuestas de enseñanza. En este mismo sentido, indagamos sobre aquellas decisiones que toman los docentes al momento de diseñar los casos para la enseñanza en Usina. En el orden de la vinculación de estas decisiones didácticas con una mirada más de corte psicológico, investigamos sobre los procesos cognitivos que se buscan favorecer a través del trabajo con simulaciones.

Como parte de las hipótesis, sostenemos que simuladores favorecen procesos de articulación entre el conocimiento académico disciplinar y la práctica profesional. Asimismo, consideramos que las decisiones de los docentes están orientadas a diseñar casos que integren contenidos académicos a través de problemas verosímiles. Por

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

último, creemos que el aprendizaje a través de casos simulados favorece la implicación activa de los estudiantes en procesos cognitivos complejos.

A través de la investigación nos proponemos identificar el modo en que los profesores utilizan simuladores como estrategias para favorecer aprendizajes en sus alumnos. En relación con lo anterior, buscamos reconocer el proceso de toma de decisiones docentes y su vinculación con la estrategia didáctica. Por último, nos proponemos construir categorías de análisis que enriquezcan el campo de la Tecnología Educativa.

En relación a la metodología de investigación, optamos por un diseño cualitativo a partir de la metodología de casos con muestreo teórico.

Reconocemos como principales avances, el relevamiento del estado del arte y la consolidación el cuerpo teórico de la investigación. Así mismo, fueron definidos los criterios para la selección de los casos y tanto como los casos que se investigarán.

La enseñanza con simuladores en Educación Superior. El caso de Usina.

Este trabajo propone dar cuenta de los avances en la investigación respecto del uso de simuladores para la enseñanza en el nivel superior. El estudio aborda las experiencias de los docentes con el simulador de toma de decisiones: Usina. Dicho simulador es una herramienta digital diseñada para la enseñanza y el aprendizaje a partir de simulaciones orientadas a la toma de decisiones. La misma fue concebida y desarrollada por la Universidad de Buenos Aires a través del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep) durante los años 2008 y 2009. La herramienta se encuentra alojada en: <http://usina.rec.uba.ar/>. Allí, pueden generarse entornos que enriquecen el proceso formativo de los estudiantes de la Universidad propiciando procesos analíticos y de resolución de problemas.

Reconocemos el valor que ofrecen las simulaciones en tanto herramienta contextualizada en una propuesta de enseñanza. A través de este tipo de propuestas, se ofrece a los estudiantes un escenario en el que se los desafía a desempeñarse en el marco de una situación real (o verosímil) y tomar decisiones en un contexto que se presenta como genuino desde el punto del aprendizaje. Los estudiantes van decidiendo

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

el modo de afrontar los nuevos escenarios que se presentan en el devenir de la simulación. Como valor agregado a lo que los simuladores más convencionales permiten escenificar, *“Una simulación no solo propone a los alumnos construir conocimiento acerca de complejas relaciones entre variables, sino hacerlo en el marco de un contexto que reproduce la complejidad en la que estas variables se manifiestan y sobre las que los alumnos deben intervenir”* (Pinto, 2006).

En términos de su estructura, Usina puede describirse del siguiente modo:

Contexto: Planteo del problema o situación contextualizados.

Escenario: Información acerca del rol que el alumno va a asumir dentro del problema o situación. Los elementos anteriores delimitan de algún modo el alcance de las acciones y el contexto donde las mismas se desarrollan.

Problema 1: Presentación del problema o tarea a resolver en primer lugar.

Materiales e información: Acceso a información y recursos, para tomar decisiones informadas. El mismo se encuentra en formatos variados y con acceso a material disponible en la red.

Alternativas: Diversas posibilidades para la resolución del problema. Las mismas puedan plantear diferente nivel de alcance, pero todas tendrán que ser factibles de ser seleccionadas por el estudiante.

La decisión puede derivar en: **nuevo problema o resultado**

- **Nuevo problema.** El mismo es consecuencia directa de la opción elegida en la pantalla previa. Asimismo plantea un nuevo escenario que representa un desafío para el alumno.
- **El resultado.** En este caso se trata del punto terminal de la rama. Allí se presentan las consecuencias de la última elección tomada por el estudiante. De alguna manera se reconstruye el camino transitado. Pueden incluirse aquí referencias a los aspectos considerados que resultaron centrales para la resolución

del caso, o bien dar cuenta de los aspectos que el estudiante no contempló al momento de transitar el camino.

En el resultado se accede además a:

Historial de decisiones: Una vez alcanzado uno de los posibles resultados, presentación de las decisiones tomadas a través de la simulación.

Decisiones óptimas: Indicación de las decisiones óptimas, tomadas como parte del análisis y resolución de la situación o problema.

El esquema de esta secuencia de trabajo se representa gráficamente en la figura 1:

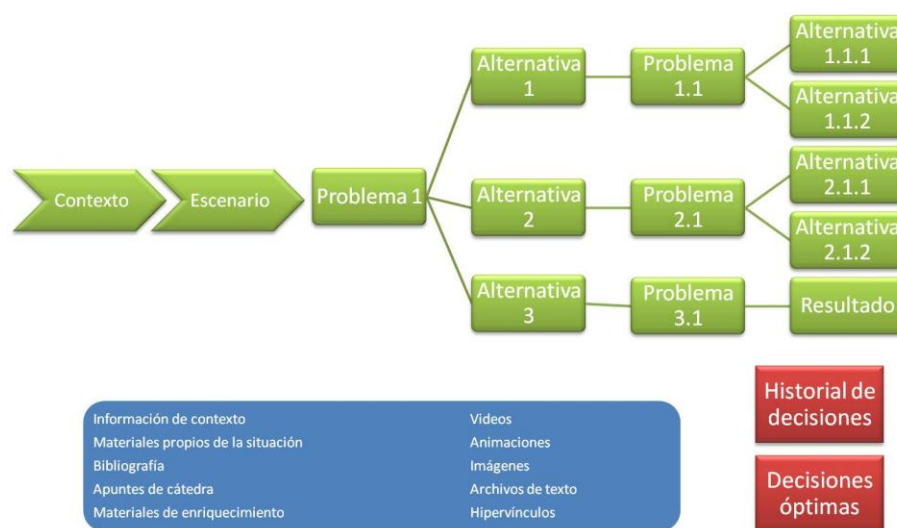


Figura 1: Esquema de decisiones de Usina.
Fuente: Citep

Los fundamentos didácticos de Usina

Usina, es una herramienta desarrollada específicamente para la enseñanza, por tal motivo, la misma se sustenta en fundamentos pedagógicos desde su concepción: el estudio de casos y el aprendizaje basado en problemas.

El **aprendizaje basado en casos** (o CBL, por su sigla en inglés: Case Based Learning) tiene sus orígenes a inicios del siglo XX en la Escuela de Derecho de la Universidad de

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Harvard (Estados Unidos). En este tipo de propuestas cobra centralidad el caso que se expone. Allí se plantea una situación o problema que presenta cierta complejidad a los estudiantes a través de una historia o narrativa. Esta puede estar inspirada en acontecimientos reales o bien elaborarse a partir de ellos. Este tipo de abordaje pretende que los estudiantes se impliquen de modo activo en el análisis del caso. A través de esta actividad logran experimentar la complejidad, la incertidumbre, la ambigüedad y contradicciones propias de las decisiones en situaciones de la vida cotidiana.

La narrativa del caso presenta la situación, sus protagonistas, ideas e intereses que permiten dar cuenta del problema presentado. Para dirigir el análisis del mismo se formulan preguntas críticas que permiten comenzar a desentrañar el caso favoreciendo un análisis reflexivo. Acompañando el caso se incluyen otros documentos para ilustrarlo —pueden ser fuentes directas o indirectas— que conducen a la profundización del análisis.

A través de este tipo de estrategias se pueden abordar distintos tipos de contenido: conceptos, técnicas, métodos, estrategias, actitudes, valores y normas. Este tipo de propuestas propicia que los estudiantes desarrollen competencias en relación a la toma de decisiones estratégicas que requieren del análisis de situaciones complejas.

Usina se apoya, además, en los aportes de la metodología de **resolución de problemas** (o PBL, por su sigla en inglés: Problem-Based Learning), que comienza su desarrollo durante la década del 60 en la Universidad de Mc Master (Canadá), más específicamente en su Facultad de Ciencias de la Salud. Así, es que se implementa por primera vez esta metodología que Barrows (1986) define como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. (Bueno y Fitzgerald, 2004)

Siendo que Usina en su diseño considera los aportes de ambas metodologías, existen ciertos fundamentos teóricos comunes que suponen una posición frente a la enseñanza, el aprendizaje y el rol del estudiante y el profesor en este contexto. De acuerdo con Cesar Coll, Teresa Mauri y Javier Onrubia (2008) dichos aspectos compartidos por las metodologías de CBL y PBL son:

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- El aprendizaje es un proceso activo y constructivo que tiene lugar en contextos específicos.
- La enseñanza consiste en que el alumno aprenda a pensar y actuar por sí mismo tomando en consideración las características del contexto de la actividad.
- La experiencia práctica, el “aprender haciendo” es importante en el aprendizaje.
- Las situaciones que se plantean tienen una estructura tal que los procesos de indagación y búsqueda de posibles alternativas de los casos o problemas están abiertos.
- El tipo de propuesta se orienta a activar procesos de pensamientos de orden superior. El alumno está en situación de evocar, seleccionar y usar sus conocimientos previos. Progresivamente logran procesos de aprendizaje autorregulados logrando transferir y probar la funcionalidad del conocimiento. Se desarrolla el pensamiento crítico.
- El docente brinda los apoyos necesarios para que el estudiante construya el conocimiento. Su función es mediar la construcción.

Las decisiones docentes

Hasta aquí hemos desarrollado las que características propias de la herramienta y el tipo de procesos que buscan favorecerse a través de ella. En este contexto, cobra un lugar central la construcción particular que cada docente realice del caso de simulación para que sus estudiantes experimenten y recorran.

En este sentido, los escenarios que el profesor monta para sus estudiantes, las simulaciones que él crea se constituyen en el lugar central donde se desarrolla su experiencia de aprendizaje y por lo tanto, espacio que propicia la construcción de conocimiento. Como señala Jonassen (2000) *“Puesto que el conocimiento no puede transmitirse, la enseñanza debería consistir en experiencias que faciliten la elaboración del conocimiento”*. Esta tarea, queda en el caso de Usina, a cargo del profesor, sujeto que conjuga cualidades únicas para el diseño del caso. Éste es experto en contenido, experto profesional y conocedor profundo de las complejidades de la enseñanza y aprendizaje del tema en su clase.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Como parte de los avances realizados, se identifican ciertas decisiones didácticas que los docentes deben tomar en el armado de su simulación. La definición central es la del tipo de experiencia educativa que quiere brindarse a los estudiantes. Dicha definición se verá determinada por una serie de decisiones relacionadas con diferentes aspectos.

En primer lugar, es importante determinar cuáles son los propósitos de aprendizaje que el docente define. Aquí se buscará determinar qué es lo que se espera que los estudiantes aprendan a través de la simulación. Ello puede referir a determinados contenidos, habilidades, procedimientos, conceptos, etc.

Otro aspecto a definir es el recorte del tema o los temas que se abordarán. Dado que no pueden tomarse todos los contenidos del curriculum o bien plantear una problemática que implique una directa correspondencia con el primero, se tiene que establecer un punto de corte considerando qué se aborda en la simulación.

Un aspecto relevante a resolver en términos de la simulación está vinculado con el grado de complejidad de que plantea el problema para los estudiantes. Por ese motivo, se hace necesario considerar los conocimientos previos de los estudiantes e identificar aquellas situaciones o planteos que puedan resultar desafiantes para los estudiantes en términos cognitivos.

Vinculado con los puntos anteriores está la decisión respecto del tipo de temas que se abordan en el caso. En este sentido, el docente tiene presente las posibilidades que brinda el hecho de simular situaciones para sus estudiantes. Así, puede considerar abordar temas de difícil comprensión para el alumno, o bien temas de enriquecimiento curricular. Permite a los docentes presentar temas complejos, donde pueden visualizarse todas las variables intervinientes. La simulación permitiría anticipar ese escenario y preparar al alumno para su desempeño futuro a través de casos muy frecuentes en lo cotidiano o bien favorecer a través de la simulación el encuentro del estudiante con situaciones poco frecuentes, casos extraños o no habituales en el ejercicio profesional.

Otra decisión importante en el diseño está relacionada con el grado de verosimilitud que tendrá nuestra simulación. Como hemos dicho anteriormente, el planteo de casos o problemas a través de simulaciones es una buena oportunidad para el trabajo con la complejidad que presentan las situaciones de la realidad. Las problemáticas que

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

presentemos pueden ser situaciones reales o bien planteos inspirados en ellas. La cantidad y el tipo de elementos que presentemos permitirán dar un mayor grado de verosimilitud a la experiencia.

La decisión respecto de la finalidad de la propuesta en sí misma y el momento en que ella se implementará en el trayecto formativo del estudiante también son elementos definitorios al momento de diseñar el caso. Podemos identificar como momentos y finalidades posibles, la introducción de una unidad temática determinada, presentación del tema. Otra alternativa sería pensar en la integración de temas de una unidad o de varias unidades temáticas.

Un aspecto central en relación al caso es la definición de posibles caminos de resolución del caso. Por trabajar con problemas poco estructurados que ofrecen de soluciones divergentes y no únicas, el trabajo con el problema y su delimitación tiene que considerar los posibles caminos de resolución y qué quiere mostrarse y escenificarse a través de cada uno de ellos.

El diseño del árbol de decisiones está definido en gran parte por la problemática que se aborda, el tratamiento particular que se le da y centralmente por lo objetivos de aprendizaje y la finalidad de uso de la simulación. El árbol de decisiones, como esquema que subyace a los recorridos que podrá tomar el alumno, contiene las experiencias a través de las cuales se buscan lograr los aprendizajes.

Todas estas decisiones y otras que aún no somos capaces de prever, son las que están bajo estudio en el presente trabajo.

Otras herramientas de simulación

Como parte del estado del arte relevado, se han identificado herramientas tecnológicas del mismo tipo con fundamentos pedagógicos similares. Así, podemos identificar *Bioworld* y *e-Case*.

En los últimos años se han desarrollado algunas herramientas o entornos sustentados por la misma perspectiva teórica que Usina.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Bioworld es un ambiente digital de aprendizaje diseñado para promover el razonamiento científico. El entorno complementa la propuesta curricular de la materia Biología en Estudios Superiores. Se presenta un ambiente realista donde los estudiantes aprenden sobre enfermedades concretas a través de la resolución de casos específicos planteados por los pacientes. Se ofrecen casos situados en un hospital, donde se puede poner en juego todo lo aprendido sobre los sistemas (respiratorio, circulatorio, etc.) al trabajo con enfermedades concretas. Los estudiantes interpretan síntomas, solicitan pruebas diagnósticas y trabajan de modo colaborativo recolectando información de la biblioteca médica para confirmar o refutar sus hipótesis. La resolución del caso implica no solo arribar al diagnóstico acertado, sino apoyar y justificar con evidencia las decisiones que se van tomando. La herramienta fue desarrollada por la Universidad Mc Gill (Canadá).

La Universidad Aristóteles de Thessaloniki (Grecia) ha desarrollado e-Case (*Context Awareness Supporting Environment* [Ambiente de apoyo para el conocimiento del contexto]), un entorno creado para que los estudiantes trabajen con casos de modo que puedan desarrollar habilidades para la resolución de problemas. E-Case le permite a los docentes desarrollar recorridos de aprendizaje para que sus estudiantes indaguen en los casos con los que trabajan. A través de la narrativa de los casos y preguntas orientadoras, el docente andamia a los alumnos en el trabajo con el material bibliográfico. Esta narrativa modela los procesos cognitivos de los estudiantes y les permite focalizar en los aspectos relevantes para arribar a conclusiones acertadas.

Metodología de la investigación

El tipo de diseño adoptado es cualitativo. Se trabaja a partir de la metodología de casos con muestreo teórico. Para el presente estudio se trabajará con 10 casos. Los mismos forman parte de las más de 100 simulaciones creadas con la herramienta Usina. Los criterios de selección de los mismos se vinculan con varios aspectos. En primer lugar, la selección se realizó considerando los usos didácticos que el profesor pretende darla a la simulación. En segundo lugar, se buscó abordar cierta diversidad disciplinar, para conocer el tipo de abordaje que se realiza en cada una de la propuestas provenientes de

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

perspectivas disciplinares diferentes. Asimismo, se consideraron simulaciones que implican planteos de problemas con relativa complejidad para el trabajo con los estudiantes. Otro de los elementos considerados para la selección de los casos ha sido la potencia multimedial de la experiencia que se presenta: la variedad y tipo de recursos audiovisuales utilizados.

Las técnicas elegidas son entrevistas a los docentes para documentar el proceso de elaboración del caso y cualquier documentación que pueda acompañar el mismo. Otra de las técnicas de recogida de datos es la encuesta a estudiantes que realizaron las simulaciones.

En relación con el análisis de los casos, las interpretaciones se realizan a través de procesos de sucesivas inducciones analíticas y de síntesis provisionales, a partir de la información recogida en las entrevistas, encuestas y seguimiento de los procesos de construcción de las simulaciones. Entendemos con Stake (1998) que el curso que va a seguir el estudio de casos no se puede trazar de antemano. En el estudio cualitativo de los casos se pretende la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe (Stake, op.cit.: 42). En este sentido, la unicidad de los casos y de los contextos individuales es importante para la comprensión de las particularidades de los mismos. No pretendemos la búsqueda de casos típicos ni la generalización de los resultados que devengan del análisis de los casos. El análisis reconstructivo de los casos se basa en una interpretación acerca de su significado y de sus implicancias para la didáctica. Como señala Stake (op. cit.: 26; 42) *"en el estudio cualitativo de casos pretendemos lograr una mayor comprensión de cada caso. Apreciamos la singularidad y la complejidad del caso, su inserción en contextos, su interrelación con ellos (...) la distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende (...) Los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe"*. En este sentido, se pretende un análisis interpretativo profundo de las situaciones que se han seleccionado.

Avances y problemáticas de la investigación

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Entre los principales avances logrados se destacan la definición del marco teórico y la indagación del estado del arte respecto de los temas que se abordan en el estudio.

La realización de las primeras indagaciones con docentes y la selección de los casos, dan cuenta de una diversidad usos y propósitos entre los que podemos destacar el trabajo con las simulaciones como propuesta integradora de un curso corto, propuestas complementarias obligatorias sin vinculación con la práctica profesional, propuestas de trabajos prácticos integradores de una unidad temática.

Asimismo, tal como se ha desarrollado previamente, se identificaron momentos o decisiones que los docentes tienen que concretar en el diseño de su simulación. Las mismas permiten guiar el proceso de indagación.

Siendo que la investigadora ha venido desarrollando las tareas de asesoramiento para la construcción de las simulaciones de Usina, se presenta como problemática un grado de implicación en dicho procesos que pueda sesgar o influir de modo poco satisfactorio el devenir del estudio.

Aportes de la investigación

Consideramos que el presente estudio podrá aportar al campo educativo categorías teóricas que muestren un entrecruzamiento de las perspectivas didáctica, tecnológica y disciplinar en relación a uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza.

Esperamos recuperar el valor de las propuestas didácticas que incorporan tecnología. Pretendemos dar cuenta de los diferentes usos que se hace de los nuevos medios en la enseñanza universitaria para enriquecer los procesos de aprendizaje.

Asimismo, pretendemos que brinde instrumentos teóricos para mirar las propuestas de enseñanza en el nivel superior mediadas con tecnologías cuando éstas se relacionan con la práctica profesional. En este sentido, se espera hacer un aporte a la didáctica con tecnología en este nivel del sistema.

Con formato: Inglés (Estados Unidos)

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Bibliografía

BARROWS, H. (1986). “A Taxonomy of problem based learning methods” en *Medical Education*, Vol. 20, noviembre 1986, pp.481-486.

BUSTOS SÁNCHEZ, A. (2010). “Las TICs para aprender o las TICs para enseñar y aprender: una distinción sutil pero necesaria” en Kozac, D (Coord). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

COLL, C. y MAURI, T. y ONRUBIA J. (2008). “Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas” en *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F.; HERNÁNDEZ ROJAS, G. y RIGO LEMINI, M. A. (Eds.) (2011). *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*. México: UNAM.

JACUBOVICH, J. (2012). “Módulo 1: Nuevas oportunidades para enseñar y aprender” material producido en el marco del curso *Enseñar con Usina. El uso de simuladores en Educación*, del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.

JACUBOVICH, J. (2012). “Módulo 3: Del planteo inicial a la definición de los caminos” material producido en el marco del curso *Enseñar con Usina. El uso de simuladores en Educación*, del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.

JONASSEN, D.H. (2000). “El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje” en Reigeluth, C. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I*. Madrid: McGraw Hill, Aula XXI Santillana.

LAJOIE, S. (2000). “Breaking camps to find new summits” en *Computers as cognitive tools*. Vol. 2: No more walls. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

LION, C.; SOLETIC, A.; JACUBOVICH, J. y GLADKOFF, L. (2011). “Las tecnologías y la enseñanza en la educación superior. El caso de usina como herramienta de autor” en

Con formato: Español (Argentina)

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 4, N° 2. Disponible en:
<http://bit.ly/HQc7Kc> [Consulta: 16/04/12]

PINTO, L. (2006). “Tecnología e innovación pedagógica en el Nivel Superior”
[Internet]. *Asesoría Pedagógica, Facultad de Farmacia y Bioquímica*. Disponible en:
<http://bit.ly/I2dYbP> [Consulta: 16/04/12]

STAKE, R.E. Investigación con estudio de casos, Roc Filella (trad.) 3ª ed,
Ediciones Morata, 1998,

**La apropiación de las TIC por parte de los jóvenes: las posibilidades de un
abordaje etnográfico**

Ana Gabriela Llimós¹

Universidad Nacional de Córdoba – Centro de Estudios Avanzados

gabrielallimos@gmail.com

El cotidiano escolar: un lugar para reconocer la apropiación que desarrollan los jóvenes de las TIC

La escuela, en tanto institución compleja, se instituye en sede de macropolíticas que apuntan a procesos de transformación educativa y social. La educación y el conocimiento, en un contexto de globalización económica y cultural, aparecen como espacio claves de intervención estatal para lograr procesos de inclusión. “La escuela es investida como un componente esencial de la vida social, no sólo para la distribución de conocimientos, sino para la inclusión, la participación, el consenso.” (Carranza, 2005, 92). Sin embargo, en la implementación de las macropolíticas entran en juego en cada institución educativa, los distintos intereses de los actores, las disputas en torno al poder y al control, las distintas perspectivas en torno al orden y la práctica política (Ball, 1989). Es en el funcionamiento de lo micropolítico de los escenarios educativos, -esto es en el orden de lo cotidiano y localizado de cada institución educativa, en sus mecanismos y dinámicas internas en conexión con las lógicas macrosociales (Ball, 1993)-, donde las macropolíticas “se significan (es decir, se movilizan, se resisten, se potencian o se enriquecen)” (Poggi, 2001, 10).

Es a partir de este reconocimiento que nos interesa indagar sobre el Programa Conectar Igualdad. Particularmente, nos interesa concentrarnos en la escuela como espacio que media en los modos en que los sujetos “se apropian de usos, prácticas y concepciones” (Ezpeleta y Rockwell, 1983) acerca de las tecnologías de la información y la comunicación. En tanto política educativa, el Programa Conectar Igualdad, busca incidir en la dinámica escolar a fin de producir modificaciones en los procesos educativos. Pero, tal como lo plantean Ezpeleta y Rockwell (1983), si bien las escuelas están

¹ Título del proyecto propio: *La escuela como espacio de mediación socio cultural en procesos de incorporación de TIC en el marco del Programa Conectar Igualdad.*

marcadas por la normativa estatal, ésta no puede determinar el entramado de interacciones y los sentidos que los sujetos allí desarrollan. Tanto docentes como estudiantes realizan distintas operaciones en las que cotidianamente se dirime la relación de la escuela con otros ámbitos culturales, al mismo tiempo que construyen la realidad escolar y su propia subjetividad. “Lo fundamental es concebir las actividades del aula como prácticas culturales que integran no sólo maneras de leer construidas para los propósitos de la enseñanza escolar, sino también aquéllas derivadas de otros ámbitos sociales” (Rockwell, 2001, 24). De este modo, en un contexto de mediatización de la cultura y en el marco de la implementación del Programa Conectar Igualdad **nos preguntamos cómo opera la mediación escolar en los procesos de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación que desarrollan los jóvenes.**

Pensamos a la apropiación como “una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen” (Chartier, 1992, 8). Es decir, la apropiación no hace referencia sólo a los usos que se hacen de los bienes culturales, sino también a las significaciones que los sujetos van elaborando en torno a ellos, a partir de un contexto y trayectorias específicas. La apropiación es entonces un proceso cultural que supone la producción creativa de prácticas y sentidos más allá de los establecidos (Da Porta, 2011). Pero también la apropiación es un proceso por el cual el actor vuelve propio aquello que le es ajeno, le otorga sentido y lo resignifica para sí. “La apropiación implica un conjunto de operaciones de producción de sentido sobre materias significantes y discursividades ajenas. Operaciones que rearticulan el sentido y producen nuevas significaciones, condicionadas por múltiples factores pero nunca meras reproducciones.” (Da Porta, 2011, 9). De esta manera, reconocer los procesos de apropiación que desarrollan los jóvenes requiere posar la mirada sobre esas instancias donde se construye el entramado de sentidos en torno a las TIC. Desde esta perspectiva, la vida cotidiana se constituye en un lugar central para intentar identificar un ordenamiento de esas actividades que los jóvenes desarrollan con las TIC, a partir de los sentidos que los sujetos les van otorgando. Ezpeleta y Rockwell (1983) afirman que sólo en el ámbito de la vida cotidiana es posible reconocer los modos en que los sujetos se apropian de los elementos de la cultura como resultado de las relaciones sociales que

los fueron construyendo. Sin embargo, en nuestra investigación nos interesa concentrarnos en el cotidiano escolar que transitan los jóvenes, ya que la escuela aparece como el principal espacio que el Programa Conectar Igualdad busca modificar. En los objetivos y fundamentos del PCI, la escuela aparece como un espacio a transformar, a partir de la incorporación de las TIC. Es esta transformación la que garantizaría que escuela, “forme a sus estudiantes en la utilización comprensiva y crítica de las nuevas tecnologías” (www.conectarigualdad.gov.ar). Es decir, la escuela aparece como un actor clave para incidir en los procesos de apropiación que los jóvenes desarrollen con las TIC. En este sentido, **nuestro principal objetivo es analizar el papel de la escuela como espacio de mediación socio cultural en los procesos de apropiación de las TIC que desarrollan los estudiantes de escuelas públicas secundarias en la ciudad de Córdoba, en el marco de la implementación del Programa Conectar Igualdad.**

Comprendemos a las escuelas como ámbitos culturales que median entre el Estado y los sujetos. Las mediaciones son, a decir de Martín-Barbero (1987), esas articulaciones de múltiples temporalidades y matrices culturales a partir de las cuales cobra sentido el trabajo y la vida de la comunidad. Es en el campo de las mediaciones donde opera la hegemonía. Las mediaciones son “los lugares de los que provienen las constricciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural” (1987, 233). Las mediaciones son esos “lugares” a partir de los cuales es posible analizar cómo se estructuran los usos sociales de la comunicación, es decir, esos espacios en los cuales se desarrollan las prácticas cotidianas que determinan la trama cultural y los modos de ver y de consumir.

Para analizar la cotidianeidad de las escuelas, Ezpeleta y Rockwell (1983) reconocen dos procesos que entran en juego y que se articulan constantemente, ellos son el control y la apropiación. El control es un proceso vinculado al poder que, dentro de las escuelas, está fuertemente ligado a la acción estatal, sin embargo es un proceso definido por una relación en la que los actores ejercen un control implícito que determina el desarrollo de los proyectos educativos generados por el Estado. Sin embargo, el control no es suficiente para explicar cómo se construye esta relación, es necesario reconocer los modos en que los sujetos se apropian de los saberes, las prácticas, los espacios y los

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

usos que dan sentido a la experiencia escolar. Tanto docentes como estudiantes realizan distintas operaciones que cotidianamente construyen la relación establecida en la escuela y la definen como tal. Es en el proceso de apropiación donde el sujeto se vincula con la historia, ya sea para transformarla o reproducirla, y es este proceso el que permite comprender la construcción social de la escuela. Allí los sujetos encuentran modos de resistir y dar sentido a saberes y prácticas que muchas veces poco tienen que ver con su cotidianeidad. Los sujetos son capaces de recuperarlas para sí y darles sentido. De esta manera, la escuela, se constituye en una “realidad rebelde” donde su vínculo con otros ámbitos sociales es producto de una constante construcción social. “Tanto para el "control" estatal como para cualquier intento de transformación voluntarista, la escuela constituye una "realidad rebelde"; su trama específica, su vínculo con otros ámbitos sociales, no se deduce de relaciones universales, es producto de una construcción social” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, 17).

¿Cómo opera la mediación escolar en la apropiación de TIC que desarrollan los jóvenes?

A partir de las categorías elaboradas y las primeras aproximaciones a nuestro objeto de estudio, hemos elaborado algunas hipótesis que nos orientan en nuestra investigación. La primera de ellas es que la mediación escolar no es la única que incide en el modo en que los jóvenes se apropian de las TIC. Existen múltiples matrices culturales que provienen de otros ámbitos que permean y afloran dentro del ámbito escolar, estableciendo distintas articulaciones, que determinan los modos en que los jóvenes hacen uso de las TIC y los sentidos que construyen en torno a ellas. Entre estas matrices culturales que nos interesa destacar los procesos de constitución de identidades a partir de la interacción de los jóvenes con las industrias culturales (Reguillo, 2000); y los escenarios que habilitan las tecnologías, en tanto dispositivo técnico, en relación a los usos y operaciones que promueve, o no, su estructura (Dussel, 2010), como así también, a los procesos de subjetivación que propician las prácticas y sentidos que allí se desarrollan. En relación con esta hipótesis, sostenemos que cuando existe una propuesta pedagógica que reconoce cuáles son esas matrices y las aborda, explicitándolas y problematizándolas con los estudiantes, es posible que la escuela

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

pueda incidir de manera significativa en los usos y sentidos sobre las TIC que desarrollan los jóvenes.

La segunda hipótesis que orienta nuestra investigación reconoce que la mediación escolar opera en los procesos de apropiación de TIC que desarrollan los jóvenes a partir de las dimensiones que constituyen el cotidiano escolar (Rockwell, 1995):

- la estructura de la experiencia escolar: hace referencia a los usos del tiempo y del espacio dentro de la institución. El modo en que se distribuye el tiempo “es medida de la valoración implícita que otorga la escuela a diversas actividades” (Rockwell, 1995, 22). En este sentido, desde esta perspectiva, la incorporación de las TIC en las prácticas educativas debe modificar el modo de organizar los tiempos y el espacio dentro de la institución. Dentro de esta dimensión, Rockwell también reconocer los modos de agrupación de los sujetos, las normas y formas de participación “en términos de quiénes interactúan y de qué manera lo hacen” (Ibíd., 23). Las TIC ofrecen posibilidades de desarrollar formas de participación que pueden resultar significativas para los jóvenes, En este sentido, creemos que si se producen transformaciones en la experiencia escolar a partir de la incorporación de las TIC la mediación de la escuela en los procesos de apropiación de los jóvenes será más importante.
- la presentación escolar del conocimiento: la “existencia social del conocimiento escolar” (Ibíd., 30) que se manifiesta en las prácticas y discursos que se desarrollan cotidianamente en la institución. En este sentido, cobran relevancia las formas de presentación y ordenamiento de los conocimientos y los límites que se establecen entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano que portan tanto alumnos como docentes. En este punto nos parece central la articulación que se da entre el conocimiento escolar y aquel que los jóvenes tienen a partir de sus experiencias cotidianas en relación con las TIC. Otro aspecto que consideramos central es el lugar que ocupen las TIC en el diseño curricular y la legitimidad que adquieran las prácticas con TIC en relación con otras prácticas pedagógicas dentro de la institución.
- la definición escolar del aprendizaje: el modo en que se conforma el proceso social de aprender a través de rituales y usos. “El aprendizaje escolar implica determinadas pautas de uso de la lengua oral y escrita y formas de razonar por parte de los alumnos”

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

(Ibíd., 37). En este sentido, nos parece que el tipo de aprendizaje que se promueve a partir de la incorporación de las TIC incide en el modo en que los jóvenes se apropian de ellas. Creemos que si se promueven procesos de aprendizajes autónomos con las TIC es posible que los jóvenes puedan desarrollar nuevos usos.

- la definición del trabajo docente: las delimitaciones y concepciones institucionales sobre el quehacer docente que determinan el modo en que el docente se apropia de distintas tradiciones pedagógicas “que le permiten sobrevivir en la escuela” (Ibíd., 26). En esta dimensión nos parece que cobran relevancia las ideas, valoraciones y expectativas en torno a las TIC que posean los docentes. También es fundamental el tipo de tradiciones pedagógicas que promueva la institución y los estímulos institucionalizados para desarrollar nuevas formas de enseñanza con TIC.
- la transmisión de concepciones de mundo: interpretaciones de la realidad y las construcciones valorativas en torno a ella que trascienden los contenidos curriculares. “Diversos elementos del folklore, del sentido común y de la ideología dominante” (Ibíd., 45), como así también formas de resistencia que permean y se transmiten en la escuela. En relación con esta dimensión nos parece central reconocer qué se dice sobre las TIC y cómo se las valoran dentro de la institución. Si la escuela es capaz de recuperar los usos y sentidos que los jóvenes les otorgan en su vida cotidiana y reinterpretarlos en conjunto con ellos es posible que los jóvenes desarrollen procesos de apropiación distintos a los que les proponen el mercado y la tecnología en sí misma.

Las hipótesis que presentamos son sólo algunos de los supuestos que orientan nuestra investigación y deberán revisarse y profundizarse en la medida en que avancemos con nuestro trabajo.

Posibilidades de un abordaje etnográfico

Analizar y reconocer de qué manera el cotidiano escolar incide en los procesos de apropiación que desarrollan los jóvenes requiere de un análisis cualitativo de registros etnográficos que reconstruya esos aspectos de la vida escolar que a simple vista no presentan una lógica evidente (Rockwell, 1995). Observar e interpretar analíticamente lo que pasa en las escuelas a partir de la llegada de las netbooks, qué hacen los jóvenes

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

cotidianamente con ellas, qué sentidos les otorgan a estas herramientas y a las prácticas que desarrollan con ellas, puede permitirnos “acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y relevar, el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar” (Rockwell 1983, 9). De esta manera, acercarnos al ámbito de la vida cotidiana desde un abordaje etnográfico, nos permite elaborar una comprensión de los jóvenes como sujetos sociales, no determinados por su condición de clase, sino por “el ‘conjunto de relaciones sociales’ que conforma su “pequeño mundo” y que lo une a integraciones de diverso orden” (Rockwell 1983, 10). Es decir, elaborar una descripción analítica de las prácticas y sentidos que los jóvenes desarrollan con las TIC en su vida cotidiana, no tiene como objetivo representar “pequeños mundos”, sino más bien comprenderlos en su interacción con las relaciones sociales en las que esas prácticas y sentidos están insertos. De esta manera, un abordaje etnográfico, nos permitiría trascender la particularidad de las escuelas a observar, y comprender los procesos de incorporación de TIC que se desarrollan en las escuelas públicas de nuestro país en su dimensión histórica.

La única forma de dar cuenta de lo heterogéneo, de no perderlo, pero tampoco perderse en él, es reconocer su carácter de construcción histórica, analizar desde el conocimiento de su origen y ordenamiento histórico, el sentido de las actividades que se reproducen en la actualidad (Rockwell 1983, 11).

En este sentido, por las características y magnitud que el Programa Conectar Igualdad representa, nos parece importante un estudio que pueda dar cuenta de las posibilidades que tiene la escuela de incidir en los procesos de apropiación que desarrollan los jóvenes con las netbooks desde una perspectiva histórica y desde las particularidades en los que se producen. Esto puede contribuir un avance al modo en que se piensan los procesos de incorporación de tecnologías dentro del espacio escolar. Elaborar una descripción densa del cotidiano escolar que permita analizar los procesos de apropiación de TIC desde una perspectiva socio cultural, puede resultar un aporte para pensar el modo en que se piensa la incorporación de las TIC en los procesos educativos, reconociendo las particularidades de cada institución y sus actores. Pensar desde esta

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

perspectiva evita el reduccionismo según el cual es posible definir *un modo* de usar las TIC en educación y reconocer la centralidad que adquieren las maneras en que los sujetos reciben los productos culturales y se apropian de ellos. Es decir, si bien en sus objetivos Conectar Igualdad se propone desarrollar procesos de inclusión social a través de una mejora en la calidad educativa y la reducción de la brecha digital, nos parece que es importante un estudio que trascienda la mirada sobre las TIC como herramientas con capacidad intrínseca de lograrlo y se pregunte por las posibilidades que tiene la institución escolar para incidir en los usos y sentidos que los jóvenes desarrollan en torno a ellas.

Referencias Bibliográficas

BALL, S. J. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós. Barcelona.

----- (1993). La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas. En Gairín Sallán y Antunez, S. (coord.). Organización escolar: Nuevas aportaciones. PPU. Barcelona.

CARRANZA, A. (2005) Escuela y Gestión Educativa. Revista Páginas. Año 7 N° 5. Escuela de Ciencias de la Educación. UNC. Ed. Brujas. Córdoba

CHARTIER, Roger (1992) *El Mundo como Representación*, Barcelona, Gedisa.

----- (2000) *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*, Barcelona, Gedisa.

DA PORTA Eva (2011) "Algunos límites de los estudios de recepción para estudiar los procesos de mediatización de las subjetividades juveniles. Una propuesta para trabajar desde la apropiación." Ponencia presentada en II Encuentro sobre Juventud, Medios de Comunicación e Industrias Culturales (JUMIC) "Sujetos, Miradas, Prácticas y Discursos". Universidad Nacional de Tucumán (en prensa con referato).

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

DUSSEL, I. (2010) VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. - 1a ed. – Buenos Aires: Santillana,

DUSSEL, I., FERRANTE, P., GONZALEZ, D. y otros (2011). *Escuelas, jóvenes y saberes. Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con el lenguaje audiovisual y los nuevos medios*. Informe preliminar de investigación. Buenos Aires, FLACSO/ARGENTINA, mimeo.

EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983). “Escuela y clases subalternas”. En: *Cuadernos Políticos*, Nº 37, México, D.F., Editorial Era, julio –septiembre, pp. 70-80.

MARTÍN-BARBERO, J. (1987) *De los medios a las mediaciones, Comunicación, cultura y hegemonía*. México, Gustavo Gili.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo (2002): “Comunicación social y cambio tecnológico, un escenario de múltiples des-ordenamientos”. Conferencia pronunciada en el Congreso Internacional “Comunicación, universidad y sociedad del conocimiento”, Salamanca, España. Disponible en: <http://www.comminit.com/en/node/149885/37>

POGGI, M. (2001) “La formación de directivos de instituciones educativas.” IPEE/UNESCO. Bs. As. Cap. 1

REGUILLO CRUZ, Rossana (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma

ROCKWELL, E (1983) “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica” Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil. Disponible en: http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/observacion_practica_reflexivaIV/programa/documentos/Rocwell_y_Ezpeleta.pdf

----- (1995) *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

----- (1996) “Claves para la apropiación: escolarización rural en México”. En:
Levinson, B. Foley, D. y Holland, D.C. *The cultural production of the educated person*,
New York, State University of New York Press. (Traducción de Mercedes Hirsch).

----- (2001) “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los
libros escolares” En: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, pp. 11-26

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Ponencia: Algunas relaciones entre TIC y Educación

Luciana Martínez

ISFD Profesor Alberto Gregorio Clavero, Chilecito

lucianamariamartinez@gmail.com

Presentación del Tema

El tema que tomó esta investigación se resumiría en la siguiente frase: Tecnologías de la información y la comunicación (TIC en adelante) y enseñanza en la educación superior.

Describimos con este título el tema ya que nos interesó conocer esta relación tan preciada y a la vez tan conflictiva.

Digo preciada pues es una relación relativamente nueva en nuestros ámbitos educativos argentinos (si bien podemos ya contar dos décadas de presencia de TIC en las escuelas argentinas por decir una generalidad). Es y ha sido una presencia obligada a veces con imposiciones fuertes de parte de las administraciones educativas: cuando llegaban las computadoras a las escuelas y se debía acondicionar una sala de la misma como sala de informática en el mejor de los casos y buscar un idóneo que las administrara. En otros casos permanecían las computadoras en sus cajas y bajo llave ya que los directores eran los responsables del equipamiento y su inventariado y no había una persona que “entendiera” sobre computación por tanto no se corría riesgo alguno, pero tampoco avance alguno en el área.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Y digo conflictiva porque hubieron y hay quienes ven en las TIC un sustituto del rol docente, esto es que ya no se necesita una figura o un rol docente que guíe a los estudiantes en sus aprendizajes pues ya “todo está” en la computadora. En especial desde la masificación de la conectividad en los hogares en Argentina (y la mejora de calidad de la señal) es que ya “todo está” en internet: la gran red mundial, la red que lo abarco y lo cubre todo y a todos...

Si bien cada vez son menos los que adscriben a este supuesto (o paradigma) , sobre todo por el rol que el estado esta teniendo desde hace un tiempo a esta parte con los programas Conectar Igualdad a nivel nacional y los programas provinciales de entrega de equipamiento tecnológico que se siguieron de políticas de formación y acompañamiento a la tarea docente y el uso de TIC, este supuesto (o paradigma) sigue operando como un río subterráneo en algunos casos, los menos para nuestra dicha.

Paso ahora a explicar el objeto de estudio que constituyó el eje vertebrador de nuestro trabajo:

El mismo fue estudiar si los docentes de los Profesorados en Lengua y Literatura, Profesorado en Historia y Profesorado en Inglés del Instituto Superior de Formación Docente Profesor Alberto Gregorio Cavero Chilecito (ISFD en adelante) utilizaban las TIC en la enseñanza, los supuestos que subyacían a tal uso y los resultados obtenidos de ello.

El problema lo constituyó abordar cuáles fueron los usos que hacen los docentes de las TIC en la enseñanza, dentro del ámbito de la educación superior.

Queríamos conocer si se utilizaban las TIC en las clases comunes de los distintos profesorados, y si lo hacían el “cómo” lo hacían y los resultados que obtenían, tanto considerados positivos como los considerados negativos por los docentes.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

A través de todo el trabajo de investigación se quiso trabajar con los supuestos que subyacían al uso de las TIC o su falta de uso, es decir qué pensaban los docentes acerca de las TIC tanto en su uso de la vida cotidiana cómo su uso o falta del mismo en la vida en el aula, en la enseñanza propiamente dicha. Escuchar sus voces, adentrarnos en sus pensamientos y versiones sobre esta tecnología que avanza continuamente y que nos engloba.

Las anticipaciones de sentido o supuestos que guiaron nuestra investigación fueron:

-La creencia de que gran parte del colectivo docente del ISFD no utilizaba las TIC en sus prácticas de enseñanza.

-La suposición de que esa falta de uso se debía a dos factores primordiales:

El desconocimiento de las ventajas de las nuevas tecnologías y

La falta de uso de las TIC de manera cotidiana por parte de los docentes.

Si bien estos supuestos suponen un tinte de falta, se habían basado en nuestra experiencia como docentes del mismo ISFD, es decir se basaban en nuestras propias observaciones y en comentarios escuchados en el mismo ISFD por parte de los colegas, en nuestra experiencia como docentes de otros niveles e instituciones y como tutores de alumnos en edad escolar.

Como objetivo general del trabajo nos propusimos conocer la utilización por parte de los docentes del ISFD en sus tres carreras de las TIC en sus prácticas de enseñanza.

Los objetivos específicos fueron:

-Comprender las ideas de los docentes en relación a la temática y su aplicación al ámbito de la enseñanza, y

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

-Reconocer ventajas y dificultades en el uso de las TIC en la enseñanza por parte de los docentes.

Abordaje Metodológico

La metodología de investigación que se creyó conveniente por el tema de estudio fue de tipo cualitativa.

Se trató de un estudio de tipo exploratorio que pretendió realizar una primera aproximación al objeto de estudio para analizar las ideas, creencias, significados y conocimientos de este colectivo (docentes de los tres profesorados del ISFD).

En relación a las técnicas de recolección de datos, se trabajó con: entrevistas en profundidad que brindaron datos generales a partir de los cuales se delinearon líneas de indagación. También se realizaron observaciones de clases (con consentimiento de los docentes respectivos), las cuales fueron participativas y no participativas, según se planteó la situación de observación.

Avances y problemáticas a los que nos hemos enfrentado en el proceso de investigación:

El proyecto se desarrolló en su totalidad y culminó no sin algunas interferencias. La primera refiere al retraso en el inicio programado de la misma por la falta de transferencia de fondos desde la provincia a los ISFD donde se realizó la investigación.

La segunda fue la accesibilidad al campo: si bien la investigación tomaba como sede el ISFD de donde éramos docentes (excepto una integrante externa), a la hora de realizar las

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

observaciones y las entrevistas, los docentes ponían sus reparos como ser: “justo hoy no puedo, otro día”; “lo dejamos para la próxima semana”; “lo hacemos después”. También operó la resistencia encubierta como el caso de una docente que “no tenía tiempo” para hacer la entrevista y se tuvo que esperar y presenciar que finalizara un examen final con tribunal para luego acceder a que nos brindara una entrevista “en presencia de otra profesora que no molestaba” según palabras del informante. Si bien se presentaron éstas no resultaron obstáculo mayor a la hora de recopilar los datos, si operaron modificando nuestro cronograma, llevándonos más tiempo de lo planificado en el proyecto de origen.

Otro inconveniente lo representaron la cantidad de obligaciones de las investigadoras (dos de ellas docentes del ISFD y otra externa), por lo que fueron pocas las reuniones que se pudieron concretar con el equipo completo, mayormente se concretaban entre la directora y alguna de las dos investigadoras. Igualmente se pudo llegar a acuerdos y continuar con la investigación.

Finalmente señalamos como inconveniente la falta de un espacio físico dentro del ISFD para llevar adelante la investigación. Es decir no había (y aún tampoco lo hay) un espacio físico dedicado a reuniones para los equipos de investigación que conforman el ISFD (que es una de las tres funciones que poseen los ISFD: formación inicial, capacitación e investigación). Por lo tanto, las reuniones de equipo se realizaron en la sala de profesores si estaba libre o en algún aula del ISFD, las observaciones se llevaron a cabo en las mismas aulas de dictado de clases respectivos y las entrevistas en las aulas libres que se encontraban al momento de que el docente disponía de un tiempo para ello.

Como aporte específico se destacan los resultados obtenidos que se plasmaron en las siguientes categorías encontradas:

Concepción de las TIC: En esta categoría encontramos que la concepción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación se encuentra relacionada a un planteo

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

dicotómico en cuanto a la accesibilidad, la idea de cada vez mayor accesibilidad a algunos y la misma restringida para otros (muchos) por motivos como recursos económicos, distancias, etc.

Como cuestiones asociadas aparecen la posibilidad del acceso a la información, que poseen un valor utilitario insustituible y que mejoran la calidad de vida en general

Uso de las TIC: En esta categoría los entrevistados reconocieron su uso tanto para fines personales como profesionales y para entretenimiento, trámites administrativos y comunicación. Rescataron el hecho de que si no está regulado el mismo podría resultar una exigencia en la relación laboral (por esto de que estamos conectados permanentemente por medio del celular, mails, o de chats). En los casos en que no se usaba para fines profesionales era por falta de tiempo.

Relación TIC y Educación: En esta categoría encontramos que la relación entre TIC y educación es necesaria, importante y responde a las circunstancias de vida y desarrollos actuales. Esta relación posee un lado de tensión sobre cuánto modificaría los comportamientos y si esa modificación sería positiva para los aprendizajes o no. Las ventajas de la relación TIC y educación se resumirían en una mejora educativa en varios aspectos como los siguientes: acceso a más, mejor información y de manera más rápida; las TIC como innovación educativa (como forma innovadora de relación con los alumnos); las TIC con una función didáctica en la programación y puesta en marcha de la enseñanza; las TIC como una función formativa del rol docente de los alumnos (en el caso estudiado); las TIC como una tecnología que reemplaza tecnologías anteriores; las TIC como motivadora de la enseñanza y el aprendizaje, estimulando todos los sentidos por su carácter audiovisual; las TIC como potenciadoras de las capacidades creativas de los alumnos y las TIC permitiendo un acercamiento al estilo de vida de los alumnos. Los planteos en relación a las desventajas o en detrimento de las primeras serían: Las TIC en su uso podrían

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

dificultar procesos de análisis, síntesis, crítica y repercutir en el aprendizaje de los alumnos; el uso de TIC pondría al alumno en un rol pasivo; la existencia de uso inadecuado de las TIC por parte de los alumnos (y agregaría aquí de los docentes), la confusión generada por el exceso de información de las TIC, el uso de TIC como un fin en sí mismo; y que contribuiría a las desigualdades del funcionamiento de nuestro sistema educativo como el acceso desigual al conocimiento. Por último encontramos los siguientes en relación a su aplicación a la enseñanza: en el uso de TIC debiera existir un trabajo didáctico previo; el uso de las TIC no debiera ser tomado como un reemplazo del rol docente y en el uso de TIC se correría el riesgo de perder el carácter didáctico de la clase.

Modo de uso de las TIC: Con relación al uso de las TIC por parte de los docentes, los mismos reconocieron que las han utilizado anteriormente o utilizaban en su momento. Con relación a la frecuencia esta fue variada: algunos docentes nunca utilizaron las TIC; algunos docentes las han utilizado en el ISFD de manera poco habitual; algunos docentes reconocieron utilizarlas de manera regular en el ISFD y algunos docentes reconocieron haberlas utilizado en otro ISFD y no en el estudiado. En cuanto al modo de uso de las TIC: el modo de aplicación se dividió en directo o indirecto en la enseñanza. Las TIC utilizadas fueron: televisión, películas, internet (páginas web, hipertexto), cañón de proyección, dvd y computadora. Los procesos de enseñanza promovidos al usar las TIC serían los siguientes: la selección, articulación y desarrollo de contenidos; los trabajos de investigación de los alumnos y la integración de contenidos. Se rescataron los resultados positivos del uso de TIC, se reconoció el carácter lúdico que podían presentar las TIC y también que el uso de TIC no obtiene los resultados esperados siempre. El uso de TIC y sus particularidades: refiere al uso de TIC y su disponibilidad: en algunos casos efectiva disponibilidad de las TIC al momento de ser usadas por el docente, como casos en que no. El uso de las TIC y los problemas propios de su uso (como problemas técnicos). El uso de las TIC como recurso didáctico: el uso de las TIC como recurso motivador de la clase, el uso de TIC

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

como recurso tecnológico más actualizado que otros; el uso de las TIC como soporte de la clase; el uso de las TIC como complemento de la labor docente y el uso de las TIC como disparador de actividades. Otro punto aparte lo representó el uso de las TIC como contenido curricular, como contenido procedimental y como contenido conceptual. Aparte figuraron; el uso de las TIC y las posibilidades de accesibilidad a ellas: efectiva posibilidades de accesibilidad (o disponibilidad) de los alumnos y docente al uso de las TIC como casos de falta de accesibilidad. Finalmente el uso de las TIC y su manejo: el manejo de las TIC y la falta de conocimiento por parte de los docentes (y efectivo manejo por parte de los alumnos).

Supuestos subyacentes a las TIC y sus usos: Entre los supuestos subyacentes a la hora de considerar las TIC y sus usos se destacan: que el uso de las TIC acercaría al docente al modo de vida de los alumnos (jóvenes); que el uso de las TIC requiere una reflexión previa sobre el mismo y la información que pone a disposición (tanto de docentes como de alumnos); que el uso de las TIC conllevaría una mejora educativa; que el uso de las TIC y la exposición a la información y su falta de fiabilidad genera una relación de dudosa y difícil resolución; que el uso de las TIC pone en duda los procesos intelectuales que hacen intervenir en el caso de los alumnos (si solo copian o reproducen); que el uso de las TIC conllevaría obstáculos que le son propios como problemas tecnológicos y que el uso de las TIC representaría un temor para algunos docentes.

Percepción acerca de la preparación del/los docente/s para el uso de las TIC en educación:

En el aspecto de la percepción acerca de la preparación del propio docente o de los demás docentes para el uso de las TIC en educación: se percibió cierta falta de capacitación en TIC ya fuera a nivel de uso técnico como de uso profesional docente; se reconoció que si se poseía capacitación en TIC esta no resultaba suficiente ni exhaustiva para su uso en la enseñanza, se percibió desconocimiento de los docentes en relación a la aplicación

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

específica de las TIC a la enseñanza y también resistencias para la capacitación (en TIC) por parte de algunos docentes.

Principal aporte que entiendo podrá realizar este trabajo:

Principalmente creo que el aporte fue el lograr culminar la investigación en tiempo y forma, elaborar el informe final respectivo y como corolario la escritura de un libro llamado TIC y Educación donde se condensan y amplían los resultados obtenidos contextualizándolos. Cabe recordar que esta investigación se desarrolló entre Setiembre de 2008 y finalizó en Julio de 2009 en un solo instituto de formación docente del interior de la provincia de La Rioja. Por ese entonces no había programas como el Programa Joaquín V. González: programa provincial que brindó laptops en el nivel primario que se implementó en el año 2010, ni el programa Conectar Igualdad: programa nacional que otorgó netbooks en el nivel superior que se implementó en el año 2011 en el Instituto mencionado. Ambos fueron recursos que modificaron desde sus inicios las prácticas en la enseñanza, abriendo todo un panorama que hoy se vislumbra con mayor claridad: la posesión masiva del recurso tecnológico y las posibles modificaciones sufridas por los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizajes. Es por ello que este proyecto se planteaba para su continuación posible la investigación de estas dos problemáticas: las nuevas alfabetizaciones a partir del uso de TIC y las estrategias didácticas usadas con uso de TIC, entre otras temáticas posibles.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

**Reflexiones sobre la incorporación de nuevos medios (Tecnologías y Alfabetizaciones)
en la escuela primaria**

Prof. Sabrina Martino Ermantraut

UNLP – IdIHCS- CONICET

sabrinaerma@yahoo.com.ar

Presentación del tema y problema de estudio:

Hoy, las escuelas argentinas deben hacer frente a demandas muy diversas, generadas por las transformaciones sociales, políticas, económicas y educativas que se viven en nuestro país. En los últimos años se produjeron transformaciones profundas en la sociedad argentina: crisis económica y política, ampliación de la pobreza y la desigualdad, cambios culturales, nuevas tecnologías, a la par que creció la matrícula escolar (Southwell y Dussel, 2007). En este contexto, las demandas dirigidas a la escuela apuntan a que enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contenga y que cuide; que acompañe a las familias; que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social (Dussel, 2005). La mayoría de estas demandas suelen recaer en la figura del educador, generando por un lado, incertidumbre y malestar en su trabajo cotidiano y por otro lado, alimentando la sensación de desborde y de “sin salida” que sienten muchos docentes, lo cual es constitutivo de la tarea docente, ya que en el trabajo docente se centran grandes expectativas, a la vez que es frecuentemente cuestionado (Southwell, 2009). Sumado a ello, la escuela se presenta como una “institución – cascarón” que no sabe cómo hacer frente a las transformaciones de las relaciones de autoridad, a la emergencia de nuevas subjetividades y a las nuevas formas de producción y circulación de los saberes (Giddens citado por Dussel, 2005). Esto presenta una necesidad de formar a los profesores en la capacidad de analizar el cambio social, en la habilidad para volver a orientar estrategias y metodologías de enseñanza y, sobre todo, en la capacidad de adaptación a un entorno cambiante, ya que el cambio acelerado del contexto social influye

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

fuertemente en el papel que desempeña el profesor en el proceso de enseñanza (Esteve, 2009). Ya no se sostienen los mismos pilares educativos, se pierde la distinción entre educación formal e informal, porque el lugar físico no es más una condición necesaria para el dónde y el cómo la gente aprende (Burbules, 2010). En nuestros días “la escuela compite con otras agencias culturales como los medios de comunicación de masas y la Internet por la transmisión de saberes, la formación intelectual y la educación de la sensibilidad de los niños y adolescentes” (Dussel, 2007). Estas “agencias culturales” siempre estuvieron vinculadas a la educación informal, y hoy más que nunca desestabilizan los pilares educativos de antaño y plantean el desafío de la incorporación de las mismas a las escuelas, ya que han tenido un gran impacto en la vida social de las personas. Lo que sucede, sostiene Dussel (2007), es que no compiten en igualdad de condiciones, ya que la escuela por “sus características duras, por su gramática estructurante” es mucho menos permeable a las transformaciones de las subjetividades que se producen cada vez de manera más acelerada. Esta falta de permeabilidad de la escuela, así como la consideración de la misma como una “institución - cascarón” se relaciona directamente con la cultura escolar, entendida como lo define Dominique Julia (1995), como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Viñao, 2002). Julia se plantea el desafío de buscar lo cotidiano de las culturas escolares, buscando “reconstruir las maneras de ser y estar que conducen a formas de ver y pensar”, haciendo referencia con ello a que las culturas escolares modifican los comportamientos y costumbres y, a su vez, producen una transformación de conocimientos y mentalidades (Rockwell, 2009).

En la actualidad, al referirnos a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, no podemos limitarnos a la aparición de nuevos artefactos electrónicos, sino que es necesario pensar en que la mediación que producen dichas herramientas está generando nuevas formas de expresarse, comunicarse e interactuar (Martín Barbero, 2002). Esto se vincula íntimamente al lugar que ocupan los docentes ante las alfabetizaciones emergentes o “nuevas alfabetizaciones”, sobre todo en lo que refiere a la alfabetización digital,

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

mediática y audiovisual. Buckingham sostiene que retomar el concepto “alfabetización” implica legitimar los nuevos lenguajes o códigos para conocerlos, comprenderlos y usarlos creativamente, como saberes indispensables o básicos obligatorios e irreductibles en el currículum escolar (Gonzales Arenas, 2008). En esta misma línea de pensamiento, Dussel (2007) sostiene que “hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito”. Dussel (2007) utiliza la metáfora de “alfabetizaciones” para mencionar los saberes básicos que debe transmitir la escuela primaria en nuestro tiempo.

No podemos desconocer aquellos saberes legitimados por las escuelas primarias a lo largo de la historia y que hoy siguen manteniendo la misma importancia, sin embargo, es indispensable tener en cuenta el surgimiento de “nuevos saberes” necesarios en nuestro presente, tales como lectura, producción e interpretación de textos hipertextuales e hipermediales; selección, análisis y evaluación de fuentes de información que ofrece Internet y la gestión de contenidos dentro de espacios de comunicación a través de herramientas sincrónicas y asincrónicas (Perazzo, 2007).

Es preciso repensar la significación de la alfabetización en lectoescritura en los contextos actuales, ya que nos encontramos con otros sujetos, con otras estrategias, y con otras prácticas sociales que demandan otro tipo de enseñanza (Dussel y Southwell, 2008). Y no sólo eso, sino que también es necesario tener en cuenta que al contemplar nuevas alfabetizaciones, también tenemos que tener en cuenta que estas se extienden incluso a los ya ‘alfabetizados’ - incluyendo a los propios profesores -. En relación a ello, Gutierrez Martín (2010) hace referencia a una ‘real alfabetización’ del profesorado.

Interesa en este trabajo conocer lo que acontece en la provincia de La Pampa, considerando que en la Ley de Educación provincial, Ley N° 2511, en el Capítulo II: Fines y Objetivos de la Política Educativa, se presenta claramente la importancia tanto de poner énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura como en la incorporación de nuevos lenguajes mediados por las TICs. Puede leerse en el Artículo N° 13 de la Ley 2511 (2009):

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

“p) Fortalecimiento de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, que propicie la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento;

r) Desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación;”

Y en el apartado sobre Escuela Primaria, que es cual más nos interesa puesto que este trabajo se circunscribe a este nivel, se menciona en el Artículo N° 29 (2009): ”La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación básica, común e integral”, y uno de sus objetivos es:

e) Generar las propuestas pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos;

De este recorrido se desprende la pregunta ¿Qué renueva de la cultura escolar la incorporación de nuevos medios (tecnologías y alfabetizaciones) en las escuelas primarias de la provincia de La Pampa? Y el objetivo que se persigue es mostrar los cambios y continuidades que se plantean en las escuelas primarias de la provincia de La Pampa, a partir de la incorporación de nuevos medios (tecnologías y alfabetizaciones).

A modo de aclaración, diremos que se coincide con Dussel (en prensa) en hablar de «nuevos medios digitales» antes que de «nuevas tecnologías», porque se comparte la posición que subraya que las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos, expectativas y definiciones sobre los productores y usuarios (Gitelman, 2008; Manovich, 2006).

Estado de la cuestión:

En estos tiempos de cambios acelerados, en que los contextos educativos se modifican constantemente y surgen nuevas subjetividades que presentan nuevas demandas en materia de aprendizaje, comienza a hacerse cada vez mayor referencia a conceptos tales como “nuevas alfabetizaciones”, “alfabetizaciones posmodernas”, ”alfabetizaciones emergentes”

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

o “alfabetizaciones múltiples”. Todos estos conceptos relacionados a la revolución que ha provocado y sigue provocando la incorporación de las TICs en el ámbito educativo.

El Estado de la cuestión se encuentra en revisión constante, pero señalaremos a continuación algunos trabajos que resultan interesantes.

Podrían destacarse aportes de diversos autores que han realizado trabajos vinculados a nuevas alfabetizaciones (digital, mediática y audiovisual), tale como Rodríguez Illera (2010) quien analiza el concepto de alfabetizaciones digitales, enfatizando los cambios en la idea de alfabetización y los efectos sobre las “nuevas alfabetizaciones”, analizando lo que suponen las nuevas prácticas de escritura en el caso de la multimedialidad y proponiendo que las alfabetizaciones digitales sean consideradas como un campo de investigación educativa y no solo como formación en el uso de medios digitales. A su vez, Amado (2010) analiza las nuevas alfabetizaciones como contenido de la formación docente inicial, revisando los conceptos de alfabetización digital y nuevas alfabetizaciones y analizando las líneas de investigación en relación a las mismas. Por su parte, Perazzo (2008) analiza una experiencia de inclusión y alfabetización digital inscrita en el marco teórico de los estudios sociales de tecnología y en el enfoque de construcción social de la tecnología que enfatiza la heterogeneidad y flexibilidad en la interpretación que otorgan los actores al uso de las herramientas. Su trabajo se centra en el contexto universitario y aborda los nuevos alcances del concepto de alfabetización, la lectura desde el texto y el hipertexto, la apropiación curricular de herramientas tecnológicas y el acercamiento a enfoques de aprendizaje colaborativo a través de redes sociales. Otro aporte interesante lo realiza el inglés Brian Street (2008), que analiza qué nuevos valores, habilidades y conocimientos se requieren en estos nuevos tiempos, qué prácticas alfabetizadoras pueden contribuir en esta realidad. Su reflexión parte de algunos interrogantes planteados por Allan Luke, sobre cómo se redefinirán las prácticas de alfabetización en relación con el surgimiento de tecnologías digitales y a su vez con las formas mezcladas de identidad social, de trabajo y de vida cívica institucional que están emergiendo, así como también asociada a la globalización. Asimismo, Street hace referencia a los “Estudios sobre la Nueva Alfabetización” que se vienen desarrollando en últimos 20 años y que han redefinido a la

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

alfabetización como prácticas sociales que varían de un contexto a otro. Asimismo, la mexicana González Arenas (2008) menciona que en el siglo XXI los docentes aún no logran vencer el reto que les presenta el analfabetismo en términos de lectoescritura y que sumado a ello en la actualidad se encuentran con el desafío de autoeducarse para poder formar a la humanidad en las nuevas alfabetizaciones que emergen en un contexto de crisis estructural generalizada. Por esto, la autora prefiere referirse al reto de la alfabetización en nuevos saberes y saberes pendientes que han generado los grupos humanos a través de sus historias y que constituyen nuestro patrimonio cultural.

Por su parte, Ines Dussel (2007) analiza las transformaciones sociales y culturales que conlleva la “modernidad líquida” (Bauman) y su impacto en las escuelas y en la formación docente, deteniéndose en el debate sobre nuevas alfabetizaciones. En otro trabajo (Dussel, 2009) presenta una discusión sobre el vínculo entre la escuela y la cultura de la imagen, mostrando su historicidad y la participación de los sistemas escolares y las pedagogías en la formación de regímenes visuales. En relación a ello, se plantea como interactúa la institución escolar con las nuevas visualidades que se estructuran en estos tiempos y menciona los desafíos que ello le presenta a las formas de los escolar, pensando en la relación de la escuela con los nuevos medios. En un trabajo sobre nuevos alfabetismos en el siglo XXI (Dussel, 2010), aborda los desafíos que le presentan los nuevos saberes y las nuevas prácticas de conocimiento a la escuela en este tiempo, reflexionando sobre el significado de lo “nuevo” y lo “viejo”. En dos trabajos compartidos, Dussel y Quevedo (2010) analizan la situación de los sistemas educativos en relación con la expansión de las nuevas tecnologías y las respuestas a los desafíos pedagógicos, sociales y culturales que estas presentan. En un trabajo posterior (Dussel y Quevedo, 2011) se centran en los desafíos pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas y hacen referencia a las percepciones y acciones de los maestros y profesores con las nuevas tecnologías en el cotidiano escolar.

También es posible mencionar aquellos trabajos centrados en la incorporación de las TICs en las prácticas cotidianas. Uno de ellos, el trabajo de Aline de Oliveira da Conceição Cardoso (2010), que analiza la formación continua de los profesores en el Núcleo de

Tecnologías Educativas (NTE), con el propósito de conocer, observar, dialogar y participar de las prácticas pedagógicas con la intención de entender qué y cómo ocurre el proceso pedagógico en la escuela. Otro aporte lo realizan los españoles Rodríguez Torres y Rayón Rumayor (2010), centrados en la integración de la TICs al currículum escolar y hacen referencia a que el desarrollo de las TICs ha vuelto a dar protagonismo al texto, esto configura nuevas formas de socialización a través de las recientes formas de lectoescritura que permiten expresar y comunicar experiencias a través de la palabra hablada, escrita, con sonidos e imágenes.

Abordaje teórico - metodológico:

Los cambios y transformaciones que se viven en la sociedad actual y que densifican la cultura, aportando nuevos formatos y lenguajes, produciendo/atrayendo nuevas subjetividades, generando nuevas demandas, exige que las escuelas y los docentes se replanteen a sí mismos porque ya no son la única y primaria fuente de conocimiento para la mayoría de los alumnos, lo cual nos lleva a reflexionar sobre el constante desafío que le presentan las tecnologías de la información y la comunicación. Uno de los mayores desafíos es el repensar el sentido y significación de la alfabetización clásica – lectoescritura – para hacer frente a los retos que le presentan las alfabetizaciones emergentes, sobre todo la alfabetización mediática, digital y audiovisual. Dussel y Southwell (2007) sostienen que “empieza a ser cada vez más necesario que la escuela proporcione otros conocimientos para moverse mejor, más fluidamente y de forma más rica y relevante, en los saberes que proporcionan las nuevas tecnologías”. Las autoras se interrogan: si no es la escuela la que proporciona estos saberes ¿quién lo hará?

Tanto en la Ley de Educación Nacional (LEN), como también desde la implementación de programas nacionales como Conectar Igualdad, como política de inclusión digital, se puede vislumbrar una iniciativa interesante respecto a la incorporación de nuevos medios en las instituciones educativas. En la LEN se apunta a desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TICs. Asimismo se establece que – en todos los niveles educativos - se generarán las condiciones pedagógicas para el

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

manejo de las TICs. En relación a la educación primaria se refiere en el artículo 27 a la finalidad de la educación primaria de proporcionar una formación integral, básica y común, y entre sus objetivos se encuentra “Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos” (LEN, Art. 27, d). Con respecto a ello David Buckingham (2008) sostiene que “los niños necesitan tener una forma de alfabetización crítica que les permita comprender cómo se produce la información, cómo circula y cómo se consume, y cómo llega a tener sentido”. El autor insiste en ello, pues sostiene que la tecnología no producirá cambios en y por sí misma.

En sintonía con ello, Inés Dussel (2011) señala que es importante tener en cuenta por lo menos tres aspectos en cuanto a la expansión de las nuevas tecnologías: el acceso, los usos y la forma en que se piensa el salto tecnológico. En relación al acceso, la autora menciona “los esfuerzos que están haciendo de los gobiernos de la región para volver accesibles las nuevas tecnologías y la conectividad son fundamentales para achicar la brecha digital y emparejar las oportunidades sociales de acceder a los nuevos bienes”, brecha que está vinculada estrechamente a las “desigualdades sociales, territoriales y de género” (Dussel, 2011) y que por tanto es necesario que sean contempladas por las políticas educativas y sociales. Un segundo punto a señalar tiene que ver con los usos, ya que “la expansión de las nuevas tecnologías en las aulas nos dice poco respecto a cómo y para qué se las usa”, por lo cual no basta con “dotar a las escuelas con computadoras o acceso a internet: también es necesario trabajar en la formación docente y en la formulación de nuevos repertorios de prácticas que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales” (Dussel, 2011). Y el último aspecto tiene que ver con la forma en que se piensa el salto tecnológico sostiene Dussel (2011), ya que tiene características arrolladoras en su velocidad y tasa de crecimiento, lo cual provoca cambios sociales, económicos y políticos muy profundos y, asimismo, atraviesa la cotidianidad de todos los sectores de la población; es decir, produce transformaciones de alto impacto en nuestras vidas. Estos aspectos señalados repercuten en las escuelas y conflictúan/desestabilizan la vida en las mismas, puesto que su lógica difiere de las lógicas y modos de configurar el conocimiento que tienen las

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

tecnologías de la información y comunicación, por lo cual es lógico que no haya una negociación inmediata.

En relación al impacto que ha tenido el uso de las TICs a nivel social, cultural e institucional, Burbules (2010) menciona que es importante destacar los cambios que se han producido en la manera de concebir las oportunidades de aprendizaje. El autor introduce el concepto aprendizajes ubicuos, haciendo referencia a que los aprendizajes se producen en todo momento y lugar, debido a la disponibilidad de diferentes dispositivos, laptop, conectividad sin cable, que hace que la posibilidad de acceso a la comunicación esté siempre presente en nuestra vida. Burbules (2010) invita a reflexionar sobre el cambio en el cuándo y el dónde de las oportunidades de aprendizaje, así como también en el cómo, el qué, el por qué y sobre todo, el quién del aprendizaje. Con esto último se refiere a quiénes tienen acceso a estas oportunidades y quienes no. Por ello, considera que hay que pensar las nuevas tecnologías como un tema crucial con fundamentos sociales, ya que no todos son partes de redes sociales, no todos acceden a tecnología portátil, no todos conocen como participar en o beneficiarse de las comunidades de aprendizaje. En la actualidad se encuentran, menciona Minzi (2009), dos grandes polos de necesidad formativa en las instituciones educativas, a los que los docentes deben hacer frente: por un lado; aquellos alumnos que consumen tecnología acríticamente, y por otro lado; aquellos alumnos que no han llegado a la interacción mínima con las TICs. Por esto, los docentes deben reflexionar sobre cómo intervenir para superar la distancia entre info-ricos e info-pobres (Lándivar, 2007). Resulta interesante pensar a los educadores como “ecualizadores” (Burbules, 2010) entre estudiantes que tienen una gran variedad y cantidad de oportunidades fuera de la escuela, gracias a la situación familiar o el lugar en que viven, y los que tienen menos oportunidades. Las instituciones educativas públicas son todavía el lugar de aprendizaje común que la mayoría de los estudiantes comparte y esto le confiere una responsabilidad única e importante comparada con otros espacios de aprendizaje.

Se acuerda con Southwell (2009) en que el mundo en el que vivimos posee difíciles condiciones de vida pero también promisorios horizontes nuevos, potencialidades y posibilidades que abren otras ventanas hacia nuestro presente y nuestro futuro. Los

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

docentes debemos replantearnos qué transmitir, cómo y por qué, revisar las prácticas docentes, para incluir nuevas miradas que nos permitan ser creativos ante situaciones novedosas, ante la pluralidad de infancias, adolescencias y juventudes y el acompañamiento de situaciones inéditas. De esta manera podremos convertirnos en el puente que permita a las nuevas generaciones encontrar las estrategias/conocimientos para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no sabemos cómo va a ser.

Respecto del abordaje metodológico, se realizará un trabajo de inmersión en dos escuelas primarias de la provincia de La Pampa, una ubicada en General Pico y otra en Santa Rosa, con la intención de realizar un trabajo etnográfico, lo cual incluirá un trabajo de campo en ambas ciudades pampeanas. Como sostiene Rockwell, este pasaje puede realizarse a través de metodologías de investigación cualitativa. Se trata de introducir en las técnicas y herramientas de la investigación, la necesidad de rescatar la perspectiva de los actores de la propia situación investigada. Metodológicamente, la noción de cultura escolar señala el imperativo de la coresidencia prolongada, para poder aprehender esos sentidos. Pero también puede ser entendida como una categoría que pone el acento en el carácter situacional de los sentidos producidos en una escuela (Rockwell, 2009).

Algunas discusiones:

Si bien resulta interesante abordar la problemática planteada en el nivel primario, porque es conocido el uso que las infancias hacen de los videojuegos, redes sociales, Tv, internet, en este momento creemos importante poner a consideración el nivel de estudio. Esto se debe a que el impulso para la incorporación de nuevos medios en las escuelas está enfocado – en todo el país – en el nivel medio, más allá de que existen algunos programas destinados a escuelas primarias, como los programas *Todos los chicos en la red*¹, en la Provincia de San Luis (2008) y *Plan Sarmiento*², en la Ciudad de Buenos Aires (2010). En el nivel medio, encontramos el Programa *Conectar Igualdad*³, impulsado desde el Ministerio de Cultura y

¹ http://www.ulp.edu.ar/comunicacion/libros_ulp/chicos/index.html

² <http://campusvirtualintec.buenosaires.gob.ar/mod/resource/view.php?id=53>

³ <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

Educación de la Nación. Este programa, que fomenta la inclusión digital, está destinado a alumnos y docentes de educación secundaria de escuela pública, educación especial e institutos de formación docente de todo el país. En correspondencia con ello, durante el año 2010 y 2011 se han entregando en La Pampa “más de 6000 netbooks en la provincia” y se han realizado “casi 1500 capacitaciones” a los docentes en el marco del programa Conectar Igualdad. Entre estas capacitaciones, en la sitio web del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa se mencionan las siguientes: "Uso de software para la gestión de actividades áulicas" (MCyE, 22/09/2011), “Capacitación para docentes de escuelas especiales” (MCyE, 15/09/2011), “19 talleres sobre el uso de las TICs en la escuela [...] en distintas disciplinas como música, geografía, inglés, lengua, historia, ética y ciudadanía, biología y matemática” (MCyE, 06/09/2011), “Curso Básico virtual sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines educativos” (MCyE, 01/06/2011). En lo que va del 2012 continuó la entrega de notebook en escuelas secundarias, escuelas especiales e institutos de formación docente ⁴.

Posibles aportes:

Conocimiento de las continuidades y cambios que se producen en la cultura escolar de las instituciones educativas con la incorporación de nuevos medios (tecnologías y alfabetizaciones).

Bibliografía:

- Aguilar González, L.(2007) Nuevos lenguajes y nuevas alfabetizaciones, materia prima para la democracia. Revista antropología y sociología Universitas Humanística. N° 64. Julio – Diciembre. Colombia
- Area, M; Gros , B; Marzal, M. (2008) Cap. 3: La nuevas alfabetizaciones ante los múltiples lenguajes de la cultura multimodal. En: Alfabetizaciones y Tecnologías de la información y la comunicación. Ed. Síntesis. Madrid.
- Armado, J (2010) Las “nuevas alfabetizaciones” como contenido de la formación docente inicial. Revisión teórica de las nociones de alfabetización digital y nuevas alfabetizaciones. Ponencia presentada en el V Seminario Internacional: Legados y Horizontes para el s. XXI. Tandil. Argentina.

⁴ <http://www.lapampa.edu.ar>

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

- Buckingham, D (2008) Más allá de la Tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial. Buenos Aires, Argentina.
- Buckingham, D (2008) Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. Revista *El Monitor*, N° 18, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Argentina.
- Burbules, N. Aprendizaje Ubicuo: un nuevo contexto sociocultural para la educación. En: Alzamora, S. y Campagno, L. (compiladoras). *La educación en los nuevos escenarios socioculturales*. 2010.
- Dussel, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. Seminario Intenacional. La renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. IPE-UNESCO. 9,10 y 11 de noviembre de 2005. Bs. As.
- Dussel, I. y Southwell, M (2007). La escuela: entre el cambio y la tradición. Rev. El Monitor de la educación, N° 14, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Argentina.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007) La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Revista *El Monitor*, N° 13, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Argentina.
- Dussel, I (2007) “Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones. Las transformaciones en la escuela y la formación docente”. Seminario Virtual: Las nuevas alfabetizaciones en el nivel superior. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. Argentina.
- Dussel, I (2010). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela.(www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20-0_confDussel.pdf) (29-05-2011)
- Esteve, J. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En: Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coordinadoras) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Metas Educativas 2021. Fundación Santillana. 2009.
- González Arenas, M. (2008) Los retos de la alfabetización en el contexto de crisis estructural generalizada. Inclusión y exclusión. Universidad Pedagógica Veracruzana. México.
- Gutierrez Martín, A (2003) Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas. Colección Comunicación Educativa. Gedisa.
- Landivar, T. Educación para la comunicación: una alternativa superadora al impacto de las TIC en la educación. En: *DAMERO: Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Año VII, N° 3, 115 – 132. Revista de la Facultad de Informática, Ciencias de la Comunicación y Técnicas Especiales. Universidad de Morón. 2007.
- Melo de Almeida, A; Silva da Conceição, S; Schneider, H. ProInfo: Uma proposta para a inserção das TICs na educação brasileira. Revista Tempos e Espaços em Educação. Vol.2.Universidade Federal de Sergipe. Janeiro / Junho, 2009.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

- Minzi, V. TIC en la escuela como parte de políticas de inclusión educativa, social, cultural y política de niños y jóvenes. *Revista Novedades Educativas*. Año 21. N° 219. Enero 2009.
- Novoa, A. Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En: Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coordinadoras) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Metas Educativas 2021. Fundación Santillana. 2009.
- Perazzo, M. (2007) La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*. Vol 5. N° I. UOC. España.
- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Ed. Paidós.
- Rodríguez Illera, J. (2010) Las alfabetizaciones digitales. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Torres, J. y Rayón Rumayor, L. (2010) Las Tecnologías como entorno de experiencias: alfabetización multimodal y aprendizaje colaborativo para la convivencia.
- Southwell, M. Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En: Yuni, J. (Comp.) *Formación docente. Complejidad y Ausencias*. ISBN 978-987-1432-29-5, Edit. Brujas, Córdoba, 2009.
- Street, B. (2008) Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de educación de adultos*. Año 30. N° 2. México.
- Viñao, (2002) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ed. Morata.

Documentos:

- Ley Educación Nacional N° 26206 (2006).
- Ley de Educación Provincial N° 2511, La Pampa (2009).
- Programa *Conectar Igualdad* (2010) En: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>
- Programa *Todos los chicos en la red*, San Luis (2008). En: http://www.ulp.edu.ar/comunicacion/libros_ulp/chicos/index.html
- Programa *Plan Sarmiento*, Ciudad de Buenos Aires (2010). En: <http://campusvirtualintec.buenosaires.gob.ar/mod/resource/view.php?id=53>

Aportes de ambientes de alta disposición tecnológica a las prácticas de enseñanza a través de la convergencia de lenguajes artísticos y tecnológicos

Melina Masnatta

UBA, FLACSO

melina.masnatta@gmail.com

▪ **Tema**

Los ambientes de alta disposición tecnológica¹ en escuelas argentinas del nivel medio, generan condiciones para la convergencia de lenguajes y experiencias provenientes de diversos campos del conocimiento. En este contexto, la amalgama entre arte y tecnología podría brindar indicios para develar, comprender y valorar las prácticas de enseñanza que se originan y enriquecen en los escenarios educativos contemporáneos.

▪ **Objeto**

Las prácticas de enseñanza que se originan en los ambientes de alta disposición tecnológica, y sus posibilidades para la convergencia de lenguajes artísticos y tecnológicos

▪ **Problema**

¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que se generan en ambientes de alta disponibilidad tecnológica y que podrían dar cuenta de una amalgama entre los lenguajes artísticos y tecnológicos?

▪ **Hipótesis**

- Los ambientes de alta disposición tecnológica, podrían contribuir a la creación de practicas de enseñanza en las que se legitima y jerarquiza la convergencia de lenguajes y experiencias provenientes de diferentes disciplinas.
- Las prácticas de enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica que consideran a los lenguajes artísticos, generarían oportunidades para el surgimiento de formas didácticas novedosas en la enseñanza de diversas disciplinas.

¹Concepto utilizado por Maggio, M. (2012) para dar cuenta de los programas generados en la región cuyos objetivos son la inclusión de tecnologías en los sistemas educativos, como por ejemplo los modelos 1:1, las aulas digitales móviles, etc.

- El entrecruzamiento de lenguajes permitiría reconfigurar a las prácticas de enseñanza en diferentes materias escolares, lo que posibilitaría la generación de convergencias particulares e identidades híbridas que se definirían en el territorio de la creatividad.
- La intersección entre arte y tecnología en ámbitos educativos podría propiciar el surgimiento de maneras particulares de interpelar a la cultura juvenil, y reconfigurar la diversidad cultural de los estudiantes.

▪ **Objetivos**

General: Analizar las prácticas de enseñanza que se originan en ambientes de alta disposición tecnológica en las que se detecten entrecruzamientos entre lenguajes y experiencias del arte y otras disciplinas, para dar cuenta de las propuestas destacables y las perspectivas que las orientan.

Específicos:

- Conocer las condiciones y contextos en las que se originan las prácticas de enseñanza que presentan una amalgama entre lenguajes y experiencias, las estrategias pedagógicas, las materias que las desarrollan y caracterizan.
- Identificar y analizar las características de estas particulares prácticas de enseñanza.
- Indagar los modos de configuración didáctica del entrecruzamiento entre las diferentes disciplinas, en ambientes educativos de alta disposición tecnológica, y sus derivaciones.
- Construir categorías analíticas que den cuenta de una amalgama entre los lenguajes artísticos y tecnológicos, y de sus alcances y limitaciones para la enseñanza.

▪ **Diseño/ Metodología:**

En este horizonte, la metodología que se emplea es de tipo cualitativo de carácter crítico-interpretativa. Tal como mencionan Carr y Kemmis (1988), el desafío se centra en que los participantes en el proceso de investigación serán críticos no solo con la realidad, sino con todo el proceso de investigación. De este modo se busca lograr un proceso dialéctico permanente para reflexionar de modo crítico y comprometido sobre las acciones cotidianas.

Esto es posible porque la metodología mencionada tiene como objetivo intrínseco la emancipación que se da a partir de la autorreflexión (Habermas, J.:1988) a través de una crítica que identifica el potencial para el cambio, así como también una comprensión e interpretación compartida.

La sociedad digital, interconectada y atravesada por múltiples formas de relaciones sociales, de producción y circulación de saberes, oficia de contexto para las escuelas cuyas prácticas digitales serán

objeto de estudio. Por lo que indagar los significados de aquello que es único y particular por sobre lo generalizable es un gran desafío en una realidad dinámica y compleja.

Se aboga entonces por una ontología, es decir la naturaleza de la realidad, entendida como construida, holística, divergente y múltiple (Morin, E.: 1999). En este sentido se reconoce que las preguntas que formulan los investigadores están influidas, explícita o implícitamente, por las experiencias personales (Peshkin, A.: 1972) y orientaciones filosóficas (Apple, M.W, y Weis, L.: 1983), que modelan los intereses y las formas de pensar. Para Goetz y LeCompte (1988) los marcos teóricos, los sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos en todas las fases de una investigación.

Los ambientes educativos de alta disposición tecnológica permiten considerar un universo estético regido por la polisemia, por la negación de un sistema único, por lo que generan un terreno fértil para la innovación, para la creación, en otras palabras para que sucedan fructíferos encuentros entre el arte y las tecnologías. En este horizonte el arte, y su diversidad de expresiones, debe ser considerado como un espacio donde se procesan los indicios culturales y sociales antes de que se produzcan modificaciones en la sociedad en general (Greene, M.:2005).

La cultura digital permite la circulación y creación de un flujo incesante de información en diversos formatos, entre los cuales aparece una convergencia de lenguajes multimediales y multimodales. La semiótica de la imagen, los textos hipertextuados, las redes sociales, etc., son solo algunas de las características de esta cultura, que permiten nuevas configuraciones (Kress, G.:2010). Entre otras cuestiones, las tecnologías nos ofrecen incontables oportunidades expresivas, que reconfiguran nuestras maneras de pensar a través del desarrollo de nuevos lenguajes (Beiguelman, G., La Ferla, J. :2011)

Por esta razón es preciso considerar variados materiales audiovisuales a la hora de realizar las observaciones, que se originan en los ambientes de alta disposición tecnológica y que cuentan con diferentes lenguajes y formatos. Este tipo de registro también deberá ser novedoso desde la forma de plasmarse, y deben considerar de la manera más fiable la naturaleza de estas prácticas educativas digitales.

Además en relación al campo del arte, Eisner (1994) advierte que se debe disponer de materiales que no solo interpelen al lenguaje verbal, sino que también se consideren rasgos como los propios del arte visual, para poder apreciar las características distintivas de la forma (lingüística o visual). En conclusión, se entiende como textos a aquellos registros escritos, grabaciones o filmaciones de las

entrevistas, observaciones de las producciones audiovisuales (blogs, carteleras digitales, etc.), contenidos de las clases virtuales, sus diseños curriculares, materiales didácticos, etc.

Los múltiples lenguajes que habilita la cultura digital, cristalizan de manera privilegiada el universo simbólico en el que se inscribe y cobra significado la vida en las escuelas, y son, de tal modo, productos que expresan la realidad subjetiva y social humana en el sentido más complejo.

Con el uso de tecnologías, nuestra memoria digital se expande atravesando los límites temporales y geográficos. Incluso permiten la participación de diferentes colaboradores, conformando un registro colectivo, una memoria colectiva. Existen entonces, insólitos espacios de encuentro en los que se enriquece el diálogo y la producción, y que tienen como característica la interacción, y la inmediatez. En particular nos centraremos en los dispositivos móviles con internet (netbooks, notebooks, tabletas y smartphones), que se convierten en una herramienta esencial en la investigación. Tanto para el registro, como para llevar a cabo una bitácora de las implicancias, de anotaciones, dudas, preguntas, como de materiales e intercambios que se generan en cualquier lugar y momento.

La movilidad de estos dispositivos ofrece dos dimensiones: la extensibilidad y la accesibilidad. Ambas son complementarias: mientras la extensibilidad se refiere al poder y a la habilidad de moverse, la accesibilidad se refiere a las posibilidades de alcanzar determinados puntos en el desplazamiento sean físicos, informacionales o cognitivos. La comunicación implica movimiento de información y movimiento social: salida de sí mismo en el diálogo con el otro y flujo de mensajes cargados por diversos soportes.

Un ejemplo de estas menciones sucede al mismo tiempo de redacción de la ponencia, en el que me han llegado varias recomendaciones de enlaces de Internet sobre arte, educación y tecnología, por parte de docentes que realizan proyectos con estas características, y colegas de la maestría en tecnología educativa; a través de la red social twitter. Esto me ha llevado a organizar el material en un hashtag o sistema de etiqueta #tesistecnoart. En la recomendación en particular se hace mención a la serendipia (descubrimiento o un hallazgo afortunado e inesperado que se produce cuando se está buscando otra cosa distinta) su mención hace pensar en las formas actuales de ser y estar en el ciberespacio en el que pondera una inteligencia colectiva (Jenkins, H.:2006), necesaria para tener un marco apropiado para una investigación que aborde temas vinculados a las tecnologías.

Con respecto a las entrevistas, estas son escogidas por su grado muy bajo de estructuración, por lo que son flexibles y dinámicas, un recurso privilegiado para acceder a la información y una técnica de

recolección de la información contextualizada y holística. Estas son individuales y las preguntas de tipo exploratorias.

Como parte novedosa y propia del campo de las artes, se les propone a los entrevistados que oficien de “curadores” de sus prácticas de enseñanza, concepto que refiere a las habilidades de un profesional capacitado en un conjunto de saberes que posibilitan entre otros la exposición, valoración, preservación de materiales culturales y artísticos. Un curador actúa desde un punto de vista particular, y en general se posiciona desde un sector delimitado del universo de las artes y configura mapas globales a partir de sus experiencias particulares (Rugg, J., Segdwick, M.:2007). Sus perspectivas y consideraciones tienden a ser reproducidas en el ámbito institucional, galerístico, museístico y académico. Por esta razón su rol es clave en los ámbitos artísticos ¿por qué no pensar en que los docentes que utilizan las tecnologías no desarrollan también este rol? Indagar sobre sus perspectivas, experiencias, recorridos, etc., será uno de las claves para comprender y enriquecer el objeto de estudio.

En ámbitos como el del periodismo digital, ya circula la denominación de curador de contenidos digitales (content curator), para dar cuenta del ejercicio de detectar los mejores contenidos que circulan en la web, atendiendo a la problemática de la celeridad y caudal de información que se genera constantemente. El curador de contenidos cuenta con las habilidades de ordenar, presentar y compartir la información destacada que encuentre. Por lo que otros campos han utilizado como metáfora esta denominación al precisar un concepto que sirva de referencia. ¿Qué pasa cuando los contenidos son educativos y cuentan con diferentes formatos? ¿Cuándo se hace referencia al campo de las artes en la educación en donde no solo se interpela los conocimientos sino que también a la percepción y a la emoción? ¿Es válido utilizar el concepto de curador en los ámbitos de alta disposición tecnológica que aborden al arte? ¿Cuánto enriquece o restringe la mirada de las prácticas digitales educativas este concepto? ¿Ejerce un tamiz? ¿Crea identidades? Estas son tan solo unas primeras preguntas que ofician de brújula en la investigación.

▪ **Abordaje teórico**

Brújulas y perspectivas teórico-conceptuales

Para llevar a cabo la investigación, es preciso considerar los conceptos teóricos y enfoques provenientes de tres campos del conocimiento: arte, tecnología y educación; y encontrar puntos de encuentro desde

los cuales se pueda dialogar e iluminar las búsquedas, las prácticas y los registros que surjan en este recorrido.

En este horizonte, el concepto de amalgama será orientador de una mirada particular para interpelar los campos de conocimiento mencionados. La palabra amalgama es utilizada de manera coloquial o metafórica, para hacer referencia de cualquier mezcla, sea de objetos o personas de naturaleza distinta. Esta alianza, mezcla, unión, liga, acuerdo se ha empleado de forma metafórica tanto en la historia de la humanidad, como en ámbitos de las ciencias exactas para denominar a un sistema material formado por dos o mas sustancias puras, en cuya mezcla cada uno de sus componentes mantiene su identidad y propiedades.

Es por estas razones, es que se manifiesta como una palabra apropiada para interpelar al encuentro entre el arte, tecnología y educación, respetando la naturaleza e identidad propia, sin pretender tensar categorías conceptuales de un campo a otro, sino por el contrario buscar enriquecer al objeto de la investigación a través del encuentro de estos universos de conocimiento.

Convergencias de teorías: formas emergentes para interpelar el escenario educativo

Una primera aproximación al escenario requiere considerar que nos encontramos en un momento histórico cuya tendencia es la existencia de una convergencia de teorías de la inteligencia, enseñanza y aprendizaje. Es decir que coexisten diversos términos provenientes de teorías que intentan dar un marco explicativo al nuevo escenario educativo. La preocupación por la metodología de formación continua (lifelong learning), la necesidad de denominar nuevas “competencias”, “habilidades” y “alfabetismos”, los aprendizajes “invisibles” (Cobo,C.; Moravec,J.:2010) o “plenos”(Perkins, D.:2009), son apenas algunos de los ejemplos. Lo paradigmático es que algunas de estas construcciones teóricas retoman las bases de teorías pedagógicas del siglo XX como las de Dewey, Montessori y Piaget, entre otros. Es por lo tanto un espacio en el que convergen como nunca antes había sucedido, un enorme caudal de información y construcciones teóricas al respecto.

Aparecen también metáforas y denominaciones como por ejemplo: aprendizaje rizomático, aprendizaje social, aprendizaje informal y entornos personales de aprendizaje (PLE). Y circulan acompañados de conceptos como *creative commons*, ecología cognitiva, entre otros.

En este entramado es para Buckingham (2008) necesario encontrar una manera de imaginar un enfoque más coherente y ambicioso y que justifique el uso de la tecnología en la educación, una propuesta

original que responda con mayor certeza a la necesidad de encontrar marcos explicativos sólidos y flexibles, originales y potentes, para un contexto educativo en continua transformación y cambio; pero que a su vez sepan detectar los caminos recorridos, y recuperar lo mejor de las tradiciones para poder transitarlos con sabiduría y experticia.

Por lo que el marco teórico-conceptual se organiza en relación a algunos tópicos que permiten abordar desde la complejidad necesaria al objeto de estudio. A continuación se dan cuenta de los ejes organizadores y una breve fundamentación:

a) Una perspectiva sobre inteligencia

En todos los paradigmas educativos subyace una particular concepción de inteligencia, que hace que interpelemos a los sujetos de la educación de una determinada manera, que se refleja en la planificación de las actividades, y las oportunidades que se ponen a disposición de los estudiantes.

En un horizonte en donde hay realidades y problemas cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales y globales (Morin, E.:1999), es precisa una noción de inteligencia que piense en interpelar al sujeto de manera holística. Por lo que el trabajo de Gardner resulta ser valioso al presentar inteligencias y mentes para el futuro, que al ser consideradas podrían orientar al encuentro de comprensiones “generativas”, “profundas” o “genuinas” (Gardner, H.:2010).

b) El mundo digital y el arte

Para Douehi (2010) el mundo digital insta a gran velocidad normas que cuestionan convenciones tradicionales, por lo que se torna necesario buscar nuevas respuestas, nuevos marcos explicativos que le den sentido y significatividad a estas nuevas prácticas. En este horizonte, las formas de pensamiento que estimulan las artes podrían ser las más apropiadas para el mundo actual, para dar respuesta a la necesidad de integrar diferentes formas de enseñar y aprender que acercan las tecnologías.

c) Arte: creación, invención e imaginación

El arte ofrece vida, esperanza, perspectiva de descubrimiento, imaginación, percepción, diversos modos de visión y de creación de sentido y luz, es por ello que se torna clave considerar la posibilidad de convertir la enseñanza en una experiencia estética, en un credo pedagógico (Greene, M.:2005); permitiendo enlazar ambos mundos para ampliar horizontes.

Este proceso hace referencia a una tradicional jerarquización de los saberes, en la cual se ponderan unos sobre otros. En esta línea Eisner (1998) nos ayuda a deconstruir el sendero dando cuenta que la escuela desde un comienzo, enarbolo una visión de la cognición que restringe el conocer a formas de actividad mental que son exclusivamente discursivas o matemáticas.

La disciplina artística se basa en el sistema sensorial, y en el conocimiento empírico para desarrollar la imaginación, la invención, sensibilidad y creatividad; por lo que su valoración podría habilitar múltiples posibilidades para la formación.

d) La concepción estética y sus diferentes planos

Es necesario considerar que no existe una definición fija o única de arte en la que estén contenidas todas las formas artísticas que han existido o existirán. Es por eso que la concepción estética que desarrolla Dewey es vital por la organización del entramado conceptual, ya que permite entender a las experiencias estéticas como manifestaciones del potencial humano que interpela a la sensibilidad y a la capacidad expresiva en todas sus dimensiones.

El concepto de arte se engloba también, dentro del concepto genérico de lo que Aristóteles llamaba el saber y la capacidad de producir (Gadamer, G.H:2008). Y que a su vez prioriza la idea de que la experiencia estética se hace con otros, por ejemplo el concepto de obra remite a una esfera de uso común, y con ello a una comunidad de comprensión, a una comunicación inteligible.

e) Acceso y participación en el arte: modos de pensar una sociedad

Hay algo seguro en todos los desarrollos teóricos sobre el tema, y es entender que el arte es algo que se produce en (y mediante) el encuentro con el arte, es decir con la pintura, con un texto, o con una danza; y esto es vital si se piensa en propuestas educativas con arte (Greene, M.:2006) las experiencias estéticas ocurren dentro (y por medio) de las transacciones con nuestro entorno que nos sitúan en el tiempo y en el espacio.

Si las experiencias estéticas suceden en determinados espacios y condiciones ¿Qué es lo que nos permite apropiarnos de manera enriquecedora? El dominio de una gama de lenguajes es necesario para que la comunicación se produzca más allá de determinados recintos cerrados dentro de la propia cultura, tanto en el consumo como en la producción, es lo que Greene (2005) expresa de la siguiente manera: “*Habr*

niños que encuentren una forma de expresarse a través de imágenes; otros, a través del movimiento corporal; otros incluso, a través del sonido musical”².

f) Tecnología, educación y arte: puntos de encuentro

El creciente uso de las tecnologías en la vida cotidiana ha posibilitado el surgimiento de nuevos códigos, lenguajes y formas de comunicarse, así como también diferentes maneras de acceder, producir y circular la información (Lévy, P.:2007) que le otorgan otros sentidos a las tradicionales.

De esta manera, la reconfiguración del escenario es tal que los fenómenos sociales emergentes suceden en un ámbito de convivencia novedoso: el ciberespacio, cuya base tecnológica se encuentra en la interconexión de computadoras. Este espacio se conforma de comunidades virtuales, colecciones de imágenes, simulaciones interactivas, textos y signos, así como también de códigos, normas y deseos de participar y enriquecerlo por parte de sus integrantes. Se proyecta entonces, como el ámbito de mayor producción colectiva, a una velocidad tal que pronto se convertirá en el referente de la memoria, el pensamiento y la comunicación humana (Lévy, P.:2007).

Para Jenkins (2006) esto supone una convergencia cultural que se ve posibilitada por la convergencia mediática, la cultura participativa y la inteligencia colectiva. Existen nuevos modos de vincularse, formas que son contenidos y una diversidad de lenguajes en constante uso y expansión.

Se amplían las oportunidades expresivas, y esto no solo reconfigura las maneras de pensar, sino que también permiten el desarrollo de nuevos lenguajes. La interacción, la inmediatez, transportabilidad y la ausencia de soporte temporal o material son algunas de las características que nos traen las tecnologías. Sin embargo muchos de estos lenguajes y fenómenos ya han sido materia de estudio y trabajo durante años por parte del arte, que mucho tiene por decir y aportar, como por ejemplo en el caso de la semiótica de la imagen que ocupa un lugar ponderante en nuestros días.

g) Imagen, medios y escuelas

Los fenómenos que se suceden, según Dussel (2006) vuelven a traer a la imagen como uno de los modos de representación más extendidos. A tal punto que lo visual coloniza otros registros, y estimula tanto como satura la capacidad de conocer y conmovir ante otras experiencias humanas.

²Greene, M. (2005) Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social, Ed. Grao, Barcelona

En este horizonte Dussel (2006) reflexiona que la formación política y ética esta íntimamente vinculadas a la cuestión de las identidades que promueven o que encuentran los procesos pedagógicos, junto con las imágenes como lenguaje privilegiado de la cultura contemporánea. Así como también un ejemplo desde donde el arte tiene mucho que aportar con especialistas tales como Bourriaud (2009) con sus nociones de posproducción, o artistas locales como Mariano Sardón, además de diferentes espacios como MediaLabs., o eventos como los de Panoramica que ponen en escena prácticas culturales tales como el remix y mash-up (Jenkins).

h) El docente como artista

El desafío principal en los escenarios educativos está destinado a los profesores, quienes deben ser lo suficientemente imaginativos como para tener presentes la heterogeneidad de la vida social y la llamada “heteroglosia” (o multiplicidad de discursos) de lo cotidiano (Bakhtin, M.: 1981).

Luego de muchos años de investigación, Sarason (2002) llega a la conclusión de que la enseñanza tiene un estrecho paralelismo con las artes de representación, como lo son el teatro, la música y la danza. El docente se desempeña de manera tal que cautiva, conmueve y estimula al auditorio de estudiantes.

Sin embargo, una representación no es un repertorio de improvisaciones, sino que es un producto final altamente organizado de un proceso. Un artista no hace lo que se le da la gana, la organización afecta a la representación. Estos además se caracterizan por permitir poder ver mas lejos, ir mas allá de un contexto determinado, presentando soluciones alternativas y originales. Tienen entonces y según Sarason, la capacidad de llevar a cabo su repertorio, pero con un marco de actuación flexible que les permite innovar y crear.

En este contexto se podría reflexionar cuánto hay de común en las tareas del artista y las del docente, quien diariamente se encuentra realizando estrategias y practicas innovadoras que despliegan toda su capacidad creadora, tal como lo enfatiza Dewey.

▪ **Avances y desafíos**

Durante el año 2011 la participación en los equipos de las investigaciones : “Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad” y “Vivir juntos en las aulas”, con diferentes búsquedas y objetivos, pero con un estrecho vinculo a la tecnología y educación, permitió un acercamiento al campo que ha derivado al tema de la investigación de maestría. Así como también

durante muchos años la conformación del comité evaluador del premio internacional de tecnología y educación de la Fundación Telefónica, además del recorrido en diferentes programas y proyectos sobre el tema, han permitido conocer profesores, prácticas e instituciones educativas que inspiran y son el terreno fértil para la investigación en curso.

En la actualidad, luego del proceso del diseño de investigación, junto con la indagación de las perspectivas teóricas, análisis del estado del arte, y la elaboración y validación de técnicas, instrumentos e informantes claves, comenzó la fase de entrada al campo. Por lo que se están llevando a cabo entrevistas y observaciones. El cronograma abarca el ciclo lectivo 2012-2013, y se está llevando a cabo en escuelas secundarias de gestión pública y privada de ciudad y provincia de Buenos Aires.

En un contexto de definiciones híbridas y en expansión, de configuración del pensar contemporáneo, investigar sobre tecnología, educación y arte es un desafío complejo ya que muchas veces supone indagar en los límites y márgenes de lo tradicional, encontrar nuevos sentidos, experimentar y explorar prácticas que se redefinen en el escenario actual. En este recorrido, las preguntas e incertidumbres cobran una dimensión generativa pero valiosa para la creación e innovación en acción por, desde y para la educación.

Los obstáculos principales se presentan por la falta de tiempo por compromisos profesionales necesarios para la sustentabilidad económica, que no permiten una dedicación exclusiva y que se suma al calendario escolar que en general cuenta con cambios en el transcurso del año, por lo que la planificación se ve muchas veces modificada.

Por otro lado, muchas veces los pisos tecnológicos y el mantenimiento de los dispositivos cuenta con plazos lentos, por lo que algunas clases que implican su uso se ven suspendidas o demoradas, obstaculizando el ritmo de trabajo y la observación de las propuestas de enseñanza con tecnologías.

Este tema, así como también las búsquedas por generar comunidades de comprensión (Gadamer, H.G: 2008) entre colegas y debatir acerca de qué y cómo investigar hoy en día, en otras palabras: qué implica la artesanía intelectual del investigador, son varios de los puntos que me interesaría poner a dialogar y debatir en las Jornadas con otros colegas.

▪ **Aportes de la investigación**

La investigación propone una búsqueda por develar, comprender y valorar las propuestas de enseñanza con tecnología que se originan y enriquecen a los escenarios educativos contemporáneos. Por lo que las

reflexiones y derivaciones de su resultado, puede ayudar a generar un marco de comprensión para el análisis de estas prácticas actuales. Por otro lado, se pretende proponer articulaciones metodológicas y teóricas entre diferentes campos de conocimiento, como el arte, la tecnología y la educación, de modo tal de permitir acerca de qué y cómo es investigar en la actualidad.

▪ **Bibliografía**

- Apple, M.W., y Weis, L. Eds (1983) Ideology and practice in schooling. Philadelphia: Temple University press
- Bakhtin, M.M. (1981). Michael Holquist ed. ed. The Dialogic Imagination: Four Essays. Austin: University of Texas Press
- Beiguelman, G., La Ferla, J. (2011) Nomadismos Tecnológicos, dispositivos móviles, usos masivos y practicas artísticas, Ed. Ariel, Madrid
- BID (2011) Modelos uno a uno en América latina y el caribe. Panorama y perspectivas. Disponible en:<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35838865> fecha de visado: 24/02/2012
- Bourriaud, N. (2009) Posproducción, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Visor. Madrid.
- Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Ed. Manantial
- Carr, W y Kemis, S (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Cobo, C., Moravec, J. (2010) Aprendizaje invisible. Disponible en: <http://www.aprendizajeinvisible.com/es/> fecha visado: 15/09/2012
- Dewey, J. (1934), Art as experience. Minton, Balch & Co, New York.
- Doueiri, M. (2010) La Gran Conversión Digital. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- Dussel, I.; Gutierrez, D. (2006) (comp.) Educar la mirada, políticas y pedagogías de la imagen, Manantial, Buenos Aires
- Eisner, E. W. (1994) Cognición y curriculum: una visión nueva. Amorrortu, Buenos Aires
- Eisner, E.W(1998) Educar la visión artística, Paidós, Buenos Aires
- Gadamer, H.G, (2008) La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta, Paidós, Buenos Aires
- Gardner, H. (1994) La mente no escolarizada. Paidós, Barcelona
- Gardner, H. (2010) Educación artística y desarrollo humano, Paidós, Barcelona
- Greene, M. (2005) Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social, Ed. Grao, Barcelona

- Goetz, J.P y LeCompte, M.D (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Morata, Madrid
- Goldstein, G.(2005) La experiencia estética. Escritos sobre psicoanálisis y arte, Del estante, Buenos Aires
- Habermas, J. (1988) La lógica de las ciencias sociales. Ed. Tecnos, Madrid
- Jenkins, H. (2006) Convergence Culture, Where Old and New Media Collide. New York University Press, New York and London
- Kress, G.(2010), Multimodality. A social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Routledge, New York
- Lévy, P. (2007) Cibercultura, La cultura de la sociedad digital. Anthropos, Barcelona
- Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires: Paidós
- Morin, E.,(1999) La cabeza bien puesta, repensar la reforma, reformar el pensamiento, Nueva Visión, Buenos Aires
- Rugg, J. , Segdwick, M (2007) Issues in Curating. Contemporary Art and Performance, Bristol and Chicago: Intellect Books
- OEI, Fundación Telefónica (2011), La integración de las TIC en la escuela, indicadores cualitativos y metodología de la investigación. Disponible en: http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=130, fecha de visado: 24/02/2012
- Peshkin, A. (1972) The resercher and subjectivity: reflections on an ethnography of school and community. Nueva York: Holt, Rinehart, and Winston
- Perkins, D., (2009) El aprendizaje pleno. Paidós, Buenos Aires
- Prensky, M., (2001) Digital natives, digital inmigrants. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> fecha de visado: 24/02/2012
- Rancière, J. (2006) El inconsciente estético, Del estante, Buenos Aires
- Sarason, S. (2002) La enseñanza como arte de representación, Amorrortu, Buenos Aires

Comunicación de la ciencia: revistas científicas de acceso abierto como estrategia facilitadora en la formación universitaria

Lic. Gabriela Michelini¹

Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Facultad de Ciencias Sociales

zippergrave@gmail.com

1. Introducción

El presente artículo da cuenta de una investigación que tiene por objeto determinar los procesos que se ponen en marcha en una institución para la creación y desarrollo de una revista científica o journal. En este sentido, se observan las dimensiones del rol de las revistas científicas en una institución universitaria, demostrando que la misma complejidad de su función es la que determina la puesta en marcha de diversas acciones y vinculaciones entre los actores.

El actual proyecto surge como resultado de investigaciones previas que tuvieron como objeto determinar las características que debe cumplir una revista científica universitaria. En esta nueva instancia, se intenta determinar los procesos comunicacionales de la institución que entran en juego en el momento de poner en marcha una revista.

Se analiza la vinculación entre los actores y los flujos comunicacionales, al mismo tiempo que se determina si es que existe o no un modelo teórico para la implementación de los journals.

La investigación en la institución universitaria es el tercer pilar en el que se apoya la acción institucional. Puede ser un valor adicional de la política institucional, o puede ser resultado de las presiones de los organismos de evaluación externa, pero su presencia es necesaria y constante.

De este modo, se incorporan a las prácticas institucionales aquellas pautas de validación que la comunidad científica ha desarrollado desde el siglo XVII. En este

¹ Título del proyecto propio: Comunicación científica en línea. Nuevos parámetros internacionales de evaluación de calidad

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

contexto, la difusión y divulgación de los resultados de investigación se instituyen como dos prácticas necesarias para la dinámica de la institución. Es por ello que el desarrollo de una revista académica se enmarca dentro del campo de la comunicación organizacional, con la particularidad que constituye un órgano tanto interno como externo, en la medida en que en su espacio se establece el vínculo de la organización con su contexto conformado por la comunidad científica al mismo tiempo que permite trabajar para su comunidad interna, científica o no.

En los últimos años se ha observado en Argentina una gran proliferación de revistas científicas universitarias en Internet. Este fenómeno responde a las razones ya mencionadas, pero también a la facilidad que ofrece Internet como soporte para la publicación de revistas científicas.

Por un lado, las exigencias de la Coneau para la acreditación de carreras demanda una política de difusión y divulgación científica. Esta política es parte de la evaluación sobre la capacidad de generar conocimiento que tiene una institución universitaria. La publicación de resultados de investigación es parte del proceso de investigación mismo y aparece como paralela a otras exigencias, como aquellas que remiten a la formación de Recursos Humanos en investigación.

En este caso, se debe observar que las revistas que nacen solo para satisfacer esta demanda de organismos evaluadores externos caen en la endogamia: esto es, que la mayoría de los materiales ha sido producido por la comunidad científica interna de la comunidad editora, de modo tal que no es posible garantizar la objetividad en la selección de los materiales.

Por el otro, a fines de los '90 se ha producido un profundo cambio en la comunicación científica por el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y por el rápido incremento en los usuarios de Internet. Estos cambios se producen tanto en la comunicación interpersonal entre los científicos así como también en la comunicación formal, es decir, las publicaciones académicas.

Sin embargo, la popularización de Internet tuvo como resultado que la mayoría de los contenidos publicados no tengan una validación suficiente como para ser considerados fuente para trabajos académicos, restando valor a la publicación en ambientes digitales. Por lo tanto, lo que define a una publicación académica electrónica

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

es la presencia de algún tipo de indicadores de garantía de calidad, dado por un proceso social. Como sostiene Russel (s/f) este proceso social “normalmente se basa en normas específicas de la comunidad, como las que confieren la revisión de los pares, la empresa editorial, la calidad o el patrocinio de la publicación (...). Los autores tienden a escoger las publicaciones según su prestigio, la calidad de su arbitraje, su capacidad de llegar al público definido, y su accesibilidad para los lectores a los que se quiere llegar...”

Por lo tanto, los derechos de autor y la garantía de calidad sean dos de los principales aspectos que preocupan a la comunidad académica en relación a la proliferación de publicaciones electrónicas.

Como beneficios y facilidades de la publicación de revistas científicas en Internet podemos mencionar (Tsuji, Michelini 2010):

- Se contraen los plazos entre la presentación, evaluación, publicación y consumo del material.
- Reducción de los costes de publicación.
- Impacto en la periodicidad de publicación: es posible que el material se encuentre disponible en el mismo momento en que está listo, a partir de la modalidad Pre-print. En este sentido, se destaca la actualización constante que pueden tener los contenidos en Internet, de manera inmediata.
- Se desvanecen los límites a la extensión, cantidad y formato de la información presentada.
- Mayor facilidad y riqueza en el sistema de citas, dado que se puede enlazar a otros contenidos también publicados en la Web, algo imposible en el sistema tradicional.
- Vinculación del material, producción y acceso a partir de redes fluidas, construidas dentro de la comunidad científica a partir de plataformas 2.0.
- Facilidad en el almacenamiento del material, ya que es posible que el material incluido en bases de datos sea indexado y esté disponible a texto completo desde varios repositorios y bases documentales.
- Varias personas pueden acceder al material de manera simultánea.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

- Una vez publicado el contenido, hay una mayor facilidad de acceso y disponibilidad del material, ya que se encuentra abierto a cualquiera que posea conexión de Internet.

Por otra parte, una publicación científica es también una herramienta de comunicación externa, ya que su prestigio e impacto repercuten en la imagen de la Institución editora. El impacto es un indicador claro de la relevancia de la institución como productora de conocimiento. El mismo se mide a partir de la citación de sus contenidos.

Para obtener un mayor impacto, las revistas académicas deben contar con una amplia visibilidad. La misma se obtiene a través de su inclusión en bases de datos, índices y catálogos que facilitan la búsqueda de contenidos científicos, tales como Scielo, Lilacs o el mismísimo ISI. Pero su inclusión en estos espacios depende de las garantías de calidad internas de las publicaciones.

Algunos parámetros comunes para la indización de revistas académicas son los siguientes (Figueredo Castro 2006):

- Calidad científica
- Tipo de contenido
- Revisión por pares
- Cuerpo Editorial
- Procedencia de autores y miembros (endogenia)
- Periodicidad de publicación y puntualidad
- Normalización
- Trabajo editorial
- Idioma

1.1. Formación y Acceso abierto

El presente proyecto se pregunta por los procesos comunicacionales que se producen en una organización para la puesta en marcha de una revista científica de acceso abierto.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Es decir, no se trata solo de una revista que publica resultados de investigación en Internet, sino que además lo hace bajo los criterios de Acceso Abierto u Open Acces, es decir, que admiten el libre acceso a los recursos digitales publicados sin las limitaciones de económicas derivadas de los derechos de copyright sobre los mismos.

A partir de la implementación de un recurso de estas características, es posible aventurar que la institución universitaria podrá facilitar el acceso a información científica actualizada y válida en la formación de recursos humanos de investigación así como también en la formación de grado y posgrado.

Esta idea constituye un tercer factor considerado como objetivo en el momento en que comienza a implementarse una estrategia de comunicación para el desarrollo de una revista académica de acceso abierto. En este sentido, se lo considera como punto de partida junto a las presiones de la evaluación externa y la búsqueda de mayor impacto y prestigio en la investigación.

A continuación, se desarrollarán las particularidades de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales, Comunicación científica en línea. Nuevos parámetros internacionales de evaluación de calidad, que tiene como objeto observar los procesos comunicacionales que deben operar en una organización universitaria en el momento de crear una publicación académica de acceso abierto que cumpla con las garantías de calidad que impone el sistema internacional de comunicación científica.

2. Materiales y métodos

La presente investigación se desarrolla en una aproximación que busca sintetizar los aportes de la complejidad observando la pluralidad presente en el objeto de estudio, y sus aproximaciones se desarrollan desde una mirada sistémica luhmaniana que se integra a los métodos propuestos para la investigación en comunicación estratégica.

Como sostiene Massoni, la comunicación estratégica es “una metodología de investigación acción que se plantea básicamente como un proyecto de comprensión en dos etapas: la primera es la de las miradas disciplinares que son pertinentes en la problemática que se aborda en la investigación; la segunda es la de los actores sociales que son relevantes en la resolución de esa problemática. Desde esta perspectiva se

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

entiende a la comunicación como momento relacionante de la diversidad sociocultural. El énfasis se desplaza desde la descripción –que es el objetivo dominante en muchas investigaciones en comunicación- hacia el “poner en común” en relación a un objetivo de transformación que se define a partir de lo situacional y en el marco de lo fluido” (Massoni 2007:74).

Es decir, el objeto de estudio se aborda como un “fenómeno situacional complejo y fluido” (Massoni 2011:70). Es decir, se observa el objeto, en este caso los procesos organizacionales para el desarrollo de una revista académica universitaria en línea, como un fenómeno dado en un momento sociocultural específico, conformado por una multiplicidad de entramados que están en permanente cambio y movimiento.

En este caso, el método de investigación- acción se planteo para el desarrollo de una revista académica en línea en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza.

La aproximación se inició a partir de los resultados obtenidos en los proyectos previos sobre los roles y las prácticas necesarias para la puesta en marcha de la revista. Luego, se desarrolló una estrategia de observación participante mediante las cuales se fueron reconstruyendo las dinámicas comunicacionales de la institución, reacomodando los instrumentos a los resultados que se iban obteniendo.

Pensar desde las estrategias de comunicación implica asumir que en el momento en el que se define una estrategia por sobre otra se está tomando una decisión, y la misma no puede ser matemática y estática si se está pensando desde la incertidumbre de un mundo complejo, cambiante y relacional. Es necesario comprender que la toma de decisiones tiene que ver con lo que los seres humanos pueden hacer (Najmovich 2010), y no lo que deberían hacer.

En este sentido, los análisis deben partir de la capacidad de prever escenarios cambiantes de acuerdo a una cantidad indeterminada de variables. La perspectiva sistémica y el abordaje de la organización como un sistema abierto con sus subsistemas permite desarrollar modelos más dinámicos que llevan a una comprensión más global de los fenómenos; que permite evidenciar las relaciones y los flujos. La Teoría General

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

de la Estrategia plantea una metodología viable para enfrentar este tipo de situaciones (Pérez y Massoni, 2009).

Pérez (2009) describe este método como un proceso en constante movimiento, no lineal, donde cada uno de los resultados de cada paso puede modificarse a sí mismo y a los anteriores. Pérez distingue cinco fases, que desglosa en 10 etapas.

En lo que va del desarrollo de la investigación, se ha llegado hasta la implementación de la segunda fase.

La primera fase corresponde al prediagnóstico, en el que se enmarcan varias etapas. Es necesario recordar aquí que Pérez subraya de manera permanente que debe haber una reflexión y en cada paso se puede volver sobre sí mismo o sobre uno anterior.

Dentro de ella, la primera etapa es denominada por Pérez “Focalización”, y remite a la selección de elementos relevantes para el proceso estratégico. En esta etapa se encuentra la delimitación del fenómeno, que Rafael Alberto Pérez identifica como una discontinuidad en el entorno, en su sentido más llano. Se trata de la primera evaluación selectiva fundada en los valores, esto es, sistemas de preferencia y centros de interés, que se realiza dentro de la Unidad Central del modelo.

Luego, la segunda etapa se cumple a partir de una segunda evaluación, en este caso emocional. Como todo el modelo se funda en un dispositivo neurológico, esta evaluación remite a la intuición, a todas las evidencias somáticas que la emotividad pone en juego en el momento en que se presenta un fenómeno. Pérez destaca que este elemento, aunque no es la base de las decisiones, debe ser tomado en cuenta. En la empresa, se vincula a las técnicas de diálogos o entrevistas semiestructuradas para acceder a las valoraciones internas.

La tercera etapa, en cambio, reúne tres evaluaciones, la tercera, la cuarta y la quinta, para la interpretación, la contextualización y la evaluación de consecuencias.

La tercera evaluación es la interpretativa/ constructora, en la medida en que toma en cuenta el sentido, los significados de los elementos, y prevé las consecuencias futuras de cada acción. Se corresponde con la cuarta evaluación, que se realiza sobre las intenciones, que mira aquello que está detrás de los otros individuos que participan de la trama relacional. Pero estas dos evaluaciones solo pueden completarse con una quinta

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

evaluación contextualizadora, que limita los resultados de los procesos anteriores al ponerlos en relación con el entorno, con el presente fluido que envuelve al individuo.

En este punto, se trabaja con un gran margen de error en la medida en que toda interpretación es subjetiva. Y permite concluir, como lo escribe Pérez, que “la principal labor del estratega es hermenéutica y evaluadora. Extrae significado, imagina las consecuencias y sopesa”.

La cuarta etapa, constituye el prediagnóstico. Se trata de un resultado provisional que va a disparar la acción estratégica con respecto al fenómeno, esto es, la discontinuidad detectada en el inicio del proceso estratégico. Esta provisionalidad, sin embargo, es la que permite poner en funcionamiento la acción al mismo tiempo que la validación de los resultados obtenidos hasta aquí, en función de terminar la estrategia.

La segunda fase comienza en este punto, y constituye el diagnóstico. En la primera etapa de esta fase, la quinta del modelo, el estratega debe validar el problema/oportunidad hallado en la fase anterior. Para ello, debe realizar un sexto análisis analítico en el que coteja todas las interconexiones del sistema, centrando la atención en aquellas que provocan fallos en las articulaciones y en los flujos del conjunto. Se trata de cruzar datos del pasado con elementos de la situación actual.

En este caso, se trata de obtener un diagnóstico válido, que en lugar de fragmentar la realidad, permita realizar un abordaje complejo y relacional de modo tal que permita integrar los elementos del sistema. Para ello, Rafael Alberto Pérez desarrolló en el mismo libro el método RAPC, esto es el método Radiografía Analítica del Patrón de Conectividad, que permite realizar un diagnóstico de la organización para, en el momento de abordarla a través de la estrategia, tener un punto de partida y objetivos sólidos centrados en las relaciones y flujos de la organización con sus públicos, es decir, el modo en que se encuentra inserta en la realidad.

El método cuenta con tres fases, de varias etapas cada una. La primera consta de 4 pasos, y permite establecer la radiografía del patrón de Conectividad de la organización en estudio. Esta radiografía debe contar con datos fiables de modo tal que permitan reflejar la situación real de la organización en el mayor nivel posible.

En la primera etapa se busca establecer y delimitar el sistema que va a ser analizado. Una forma válida de observar al sistema en función de datos reales es a partir

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

de la aplicación del esquema PESCTM, que permite ver cómo las diferentes tendencias Políticas, Económicas, Socio Culturales, Tecnológicas y Mediáticas están afectando al supra-sistema.

En la segunda etapa, se trata de ubicar la organización en el marco del sistema más general, así como también identificar los subsistemas. Una vez realizado, se trata de establecer los procesos y las dinámicas: de dónde viene (dinámicas reales), hacia dónde va (dinámicas aspiracionales), y qué se le opone (tendencias) a la organización.

La tercera etapa se trata de incorporar todos los públicos que entran en juego dentro del sistema, para luego en la cuarta etapa establecer el Patrón de Conectividad, esto es, visualizar las interacciones entre los públicos y la organización, con lo que queda construida la radiografía.

Ya en la segunda fase se llega al diagnóstico de la situación general de la organización, el objeto de estudio no es más una serie de elementos aislados sino una conjunción relacional, dinámica y fluida.

Dentro de la Fase II del RAPC, la quinta etapa de modelo supone analizar la dirección de las dinámicas organizacionales, y considerar si se ajustan a lo esperado, así como también si los jugadores involucrados permiten el sostenimiento de las mismas. En este sentido, se trata de determinar si los resultados obtenidos en la etapa anterior se ajustan a los objetivos de la organización.

Luego, en una sexta etapa, se verifica que ningún jugador haya sido omitido del análisis, Se debe evaluar si públicos y actores se encuentran todos relacionados con la organización, y con qué calidad/ intensidad se producen los intercambios. Para ello, el autor recomienda tomar en cuenta las significaciones, las proyecciones y las propuestas para armar un breve informe.

Finalmente, se llega a la tercera y última Fase, en la que se realiza la séptima etapa, que corresponde con la recomendación final: consiste en establecer cuáles son las dinámicas y el patrón de conectividad que se tiene como objetivo. Se debe analizar si se debe o no introducir un cambio en las dinámicas de la organización, y si se debe modificar el patrón de conectividad. Y en caso de que así sea, se debe señalar dónde se quiere llegar.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

3. Resultados

Como resultado del proceso antes descrito se debe contar con un diagnóstico firme, que debería ser susceptible de sintetizarse en pocas palabras. En función de este diagnóstico es que se concreta la sexta etapa, que consiste en determinar si los objetivos mantenidos hasta el momento son válidos y si es necesaria una redefinición de los objetivos.

De este modo, sintetizamos el diagnóstico en que el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM tiene los recursos humanos y físicos para desarrollar una revista académica en línea, pero requiere de capacitación de personal técnico para operar los diversos roles presentes en la misma.

En lo que respecta a los avances, podemos sostener que se ha cumplido la primera etapa pautada en el proyecto de investigación. Se han observado los actores y establecido las dinámicas de los flujos comunicacionales que son propios de la cultura de esa organización.

Se ha creado la revista académica RiHumSo, Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza. Se ha publicado el primer número en mayo del 2012, y está disponible en la URL www.unlam.edu.ar/rihumso. Actualmente sigue en proceso de adecuación, dado que las principales dificultades encontradas en la aplicación del modelo diseñado se han encontrado con las restricciones propias de las particularidades de la institución, tal como estaban previstas.

En este sentido, se ha constituido un equipo de trabajo que se ocupa de la implementación y desarrollo de la publicación. A medida que se fueron detectando los roles claves para el desarrollo, se fueron formando recursos específicos para avanzar con el desarrollo de la misma. Consideramos que la elaboración de un organigrama y una red de vinculaciones para el desarrollo de la publicación son los elementos que confirman el éxito en el desarrollo de esta primera etapa.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El proyecto se ha enfrentado a dos tipos de problemáticas que convergen en un punto específico. Por un lado, se ha encontrado con cierta resistencia institucional propia de la intervención externa en algún espacio determinado, incluso cuando se trata de la creación de un nuevo espacio. Por el otro, se ha enfrentado a algunas características propias de la institución respecto a la burocratización de los procesos y la centralización de las tomas de decisiones.

Estas dos características, sin embargo, son propias de las particularidades de la organización y obligan a rever tanto el método implementado como las características se le atribuyen a los procesos organizacionales que se desarrollan en una institución universitaria para la creación de una revista científica en línea.

Es posible incluir, sin embargo, en la segunda dimensión de dificultades, un problema particular: la revista se ha desarrollado con el software OJS, que a pesar de su universalidad requiere de un manejo ágil de herramientas de Internet. Se requiere formar recursos en el manejo de esta herramienta y otras asociadas.

Por otra parte, se observó cierta dificultad en la vinculación externa de la revista académica: la constitución de los comités evaluador y editorial dependió más de los contactos personales de los actores involucrados que de las propias vinculaciones de la institución a través de los procesos de evaluación de los proyectos de investigación o de la dirección de proyectos de tesis, por ejemplo. Al mismo tiempo, constituye un esfuerzo personalizado la obtención de materiales de instituciones externas para evitar la endogamia. En la mayor parte de los casos los materiales presentados pertenecen a investigadores y docentes de la casa.

En lo que respecta a los objetivos referentes a la formación, se trata aún de una etapa demasiado temprana para determinar el impacto real en la comunidad de investigadores y en la formación de recursos humanos de investigación. Consideramos que este impacto es previo a la incorporación de los contenidos publicados en las currículas de las carreras.

4. Discusión

El presente proyecto trabajó las dinámicas de la comunicación organizacional para el desarrollo de una revista académica universitaria. En la etapa desarrollada, ha

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

encontrado que las particularidades de la institución requieren de la revisión del esquema teórico generado en investigaciones previas, dado que la circulación de los flujos de sentido determina en gran parte la estructura de roles y actores vinculados a la publicación en sí. Es decir, se observa un estándar en lo que respecta al tipo de públicos que tiene cada publicación y las denominaciones de los roles requeridos. Sin embargo, la dinámica interna que tiende a la publicación es propia de la cultura organizacional instituida.

Los tiempos que exigen los índices externos para la presentación de publicaciones son largos, y aún es muy temprano para determinar cuál es el impacto real de la revista académica en la comunidad académica en general. En lo que respecta al impacto sobre la comunidad académica interna, se deberán observar los resultados de la actual convocatoria. Recién en esta instancia se deberá considerar si realmente la revista es un instrumento eficaz para la formación universitaria más allá de la formación de recursos humanos en investigación.

La posibilidad de contar con materiales actualizados y vigentes para incorporar a los currículos permanece, aún, como un objetivo estratégico de mediano plazo. Aún no es posible determinar el impacto de la publicación sobre los alumnos, aunque sí es necesario considerarlos ya desde el mismo momento de diseño de la estrategia como parte de los públicos activos de la revista académica, porque son parte de uno de los objetivos estratégicos.

Una segunda línea de discusión en la dimensión de la formación de grado es si la revista científica ofrece materiales suficientes como para ser considerada un verdadero aporte a la formación, o si la oferta publicada no debe acompañarse de otro recurso vinculado al facilitación del acceso a la información: un Repositorio Institucional.

Referencias bibliográficas:

Figuereido Castro, R. (2006) “Parámetros internacionales de las revistas científicas e indización en bases de datos”. Encuentro nacional de Editores de Revistas Científicas Lima, 10-11 de noviembre de 2006. Asociación Peruana de Editores Científicos – APECi- ENERC. [recuperado 10-10-2010] Disponible en:

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

<http://www.freewebs.com/apeci/enerc/Parametros%20internacionales%20de%20las%20Revistas%20Cientificas.pdf>

Massoni, S. (2007) *Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Massoni, S. (2011) *Comunicación estratégica. Comunicación para la innovación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Najmanovich, D. (30-06-2010). “Réquiem para la decisión racional”, en FISEC- Estrategias, Año V, Número 13, VI, pp.129-150. [recuperado 20-09-2010]. Disponible en cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1269

Pérez, R.A., Massoni, S. (2009) *Hacia una teoría general de la estrategia*. Barcelona: Ariel.

Russell, J.M. “La comunicación científica a comienzos del siglo XXI”. Disponible en: <http://oei.es/salactsi/rusell.pdf> (05/09/2012)

Tsuji, T.; Michelini, G. (2010) “Multimedia digital como estrategia para la difusión de la ciencia” en *Estrategias para la difusión y divulgación científica en la web 2.0*. de Canella, Rubén y Gegunde, Horacio (comp.), publicación UNLZ, ISBN 978-987-9455-83-8.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

**LA INTEGRACIÓN DE TIC EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL:
POLÍTICAS EDUCATIVAS, SENTIDOS Y TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE
PROFESORES DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN**

Paula Mariana Palmero¹

Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba- CONICET

marianapalmero@gmail.com

Introducción

El objetivo de esta investigación se orienta a comprender los procesos de apropiación de los formadores de docentes de las significaciones propuestas por las políticas educativas sobre la incorporación y el trabajo con Tecnologías de la Información y la Comunicación en la formación docente inicial, en el marco de un proceso transformación del sistema educativo Nacional en general y del nivel superior en particular².

Como antecedentes podemos mencionar el proyecto de investigación desarrollado en el marco del Seminario de Comunicación y Educación de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Dicho proyecto se desarrolló durante el período 2008-2009 y buscaba comprender el lugar *imaginario* de las TIC en el discurso educativo de la provincia de Córdoba³. Este trabajo abrió otras líneas de investigación cuyos propósitos se orientaron a la comprensión procesos a nivel microsociales, concretamente aquellos procesos de subjetivación que se generan a partir de experiencias con TIC en el ámbito de las prácticas escolares.

¹ Nombre del proyecto propio: "La integración de TIC en la Formación docente inicial: Políticas educativas, sentidos y trayectorias formativas de profesores de los Institutos de Formación Docente (IFD) de la provincia de Córdoba"

² Esta transformación se produce a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206. En el ámbito de la formación docente la ley crea el ámbito del Ministerio de Educación el Instituto Nacional de Formación Docente. Este organismo será el responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua y de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua, entre otras funciones. Este cambio apunta a fortalecer el sistema formador y a garantizar criterios comunes en la elaboración de planes de enseñanza.

³El proyecto se denominó "El lugar imaginario de las tic's en el discurso educativo de nivel medio en la provincia de Córdoba: estrategias y problemáticas" fue dirigido por la Dra. Eva Da Porta y obtuvo el aval de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC. RES.69/08. Las conclusiones de dicho trabajo pusieron de relieve la preeminencia de un imaginario tecno-utópico profundamente vinculado con las ideas de "neo modernización" introducidas en el pensamiento educativo neoliberal a partir de la reforma educativa de los 90". Por otro lado, fue posible trazar una hipótesis interpretativa fuerte: las TIC operan para la escuela como un significante nodal que articula y condensa distintas series discursivas que se plantean en los distintos niveles como solución a distintos problemas y demandas que enfrenta el sistema educativo (Informe final. Da Porta, 2008).

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

También recuperamos las discusiones desarrolladas por un conjunto de investigadores y docentes de distintas Universidades públicas del país pertenecientes a cátedras que abordan la articulación entre Comunicación y Educación. En estos espacios se debatió respecto del lugar estratégico del campo comunicación- educación en las condiciones sociopolíticas actuales de nuestro país y la región⁴.

El trabajo de indagación se orienta a comprender los procesos incorporación de TIC en la formación docente en Institutos de Formación Docente (IFD) de la provincia de Córdoba para reconocer las particularidades que asume el trabajo con estas formas culturales en las prácticas educativas de los docentes formadores, en un contexto de revisión de la organización, estructura y dinámica curricular.

Las propuestas generadas para la integración de TIC en la formación docente inicial pretenden situar la temática dentro de lo que se consideran son los conocimientos necesarios para la formación. Al respecto, los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”⁵ establecen que las TIC deben ser incorporadas en el campo de formación general como parte esencial de la formación de la docencia; se propone resolverla a nivel curricular con un carácter transversal respecto de los saberes que estructuran el curriculum de las instituciones que forman a futuros docentes. Se reconoce la incidencia de las TIC en el campo de la formación general, de la formación específica y también en el área de la práctica profesional (Hisse, M., 2009).

Estas recomendaciones son las que orientan el diseño de los nuevos planes de estudios de los Institutos de Formación Docente de todo el país y cobran fuerza a partir de la puesta en marcha del programa Conectar Igualdad, un programa de alcance nacional destinado a equipar con netbooks, entre otros niveles del sistema educativo, a los institutos de formación

⁴La Red COM-EDU reúne a equipos de cátedras que trabajan desde la articulación de la comunicación y educación así también a becarios y doctorandos que participan en proyectos de investigación vinculados a la temática. En el año 2010 se concretaron dos encuentros. Las discusiones fueron sistematizadas y publicados en el libro “Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico”. (Compilado por Eva Da Porta) En septiembre de este año se concretará en la ciudad de La Plata un encuentro que nace de la iniciativa de esta red y que tendrá carácter nacional. Del espacio participan docentes, investigadores, estudiantes y becarios de la UBA, UN Luján, UNLP, UNER, UN Comahue, UN Córdoba y UN Villa María.

⁵ El documento puede consultarse en http://www.me.gov.ar/infod/documentos/lineamientos_curriculares.pdf. Última consulta 16/05/2012

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

docente, y ofrecer capacitaciones y cursos para profesores de dichos establecimientos, apuntando a fortalecer los procesos formativos de docentes.

A partir del trabajo desarrollado durante la primera etapa de la investigación fue posible reconocer que este proceso de cambio e incorporación de TIC en la formación docente adquiere matices particulares en la provincia de Córdoba y, fundamentalmente, en las instituciones en las que se concretan las transformaciones curriculares. El proceso de revisión de la organización, estructura y dinámica curricular en la provincia de Córdoba se inició en el año 2008⁶ y culminó con la realización de un nuevo Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria⁷ que establece la incorporación de las TIC a partir de dos unidades curriculares: Lenguaje Digital y Audiovisual (en el Ciclo de Formación General) y TIC en la Enseñanza (el Ciclo de Formación específica). Este cambio implicó la revisión en la asignación de obligaciones docentes y, en muchos casos la reubicación de docentes en nuevos espacios curriculares, teniendo como principio orientador –según el propio texto del diseño curricular- el respeto de las condiciones laborales de los docentes implicados en la transformación⁸. Con respecto a los espacios curriculares sobre TIC, su desarrollo demandó la incorporación de docentes cuyos espacios fueron disueltos o su carga horaria quedó sujeta a disponibilidad. En la mayoría de los casos los docentes nombrados para trabajar son docentes cuyo título de base es Análisis de Sistemas Informáticos, Tecnología, Artes Plásticas y en algunos casos licenciados o técnicos en Ciencias de la Comunicación.

En tal sentido, consideramos que las trayectorias formativas y las experiencias de los docentes en relación con las TIC constituyen dos hitos fundamentales a considerar puesto que en el caso analizado los docentes formadores de docentes conforman un colectivo

⁶ Ver el Marco Referencial del Diseño Curricular. Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en <http://dges.cba.infed.edu.ar/>.

⁷ El proceso de cambio de diseños curriculares comenzó con los profesorados de Nivel Inicial y Primario y en los sucesivos años continuo hasta completar los profesorados para la enseñanza en secundario. En todos los casos se incluyen materias con contenidos específicos sobre TIC.

⁸ Principios orientadores del proceso de construcción del Diseño Curricular. Ver el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Inicial y Primaria. <http://dges.cba.infed.edu.ar/>. Pág. 10 y 11.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

heterogéneo de sujetos atravesados por una multiplicidad de experiencias que los constituyen en tanto tales, con *biografías escolares* (Alliaud, 2000) diversas.

Es por ello que orientamos nuestro interés investigativo a explorar y comprender, como dice Rockwell, *los avatares cotidianos de las políticas educativas* (2009:14) La línea de trabajo que desarrollamos se inscribe dentro de lo que se denomina *etnografía de la educación* o *estudios etnográficos en espacios escolares*, perspectiva que ha sido desarrollada ampliamente por distintos autores - Rockwell, 1995; Sandoval, 1995; Mercado, 1995; Edwards; 1995; Ezpeleta, 1997; Batallán, 1999 ; Padawer, 2000; Neufeld, 2000; Achilli, 2000; Maldonado, 2000; Coria, 2006, Coria-Alterman-Sosa, 2007).

A partir de las consideraciones precedentes es posible trazar un problema de indagación que articula, por un lado, un análisis de las políticas públicas y prescripciones curriculares y, por otro, un análisis de las prácticas educativas para poder reconstruir los procesos de apropiación y los usos que los docentes realizan de las TIC en sus prácticas.

En función del trabajo de investigación sostenido hasta el momento podemos proponer las siguientes hipótesis: 1) los docentes formadores resuelven en sus prácticas con y desde las TIC desplegando una multiplicidad de estrategias y tácticas que actualizan modos aprendidos a lo largo de su trayectoria formativa; 2) pero también trazan otros recorridos y producen sentidos que se sitúan entre los modos de trabajar y *los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído* (Chartier, 2001:11).

Marco Teórico

Para orientar el trabajo de investigación reconstruimos algunas definiciones que sirven de marcos de referencia para nuestro trabajo.

Cuando hablamos de tecnologías de la información y la comunicación nos referimos a “*sistemas simbólicos altamente complejos*” (Coria, A. 2003:7) que inciden y transforman los modos de producción, circulación y recepción de la información y el conocimiento; a la vez son dispositivos que median en los modos de representar el mundo y comunicarse; son productos sociales, es decir que “*son determinados de maneras particulares por los*

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

intereses y las motivaciones sociales que los producen y los usan” (Buckingham, D. 2007:13).

En tanto dispositivos tecnológicos, se instalan en la sociedad en la que surgen y producen una cultura diferente a la preexistente, produciendo de esta manera nuevos sentidos y significaciones. De este modo, no interesa tanto comprender a estos artefactos en sí mismos, sino de lo que se trata es de indagar en los lugares desde los cuáles estos sistemas adquieren sentido y espesor simbólico, explorando las articulaciones entre los procesos de producción de sentido sobre las tecnologías y los procesos de producción de sentido generados en torno a otras prácticas cotidianas.

En relación con los procesos de producción de conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación, Martín Barbero señala que *“la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras (...) la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber”* (2001:81). De esta manera, lo que se produce son nuevos procesos y experiencias que descentran los saberes en relación al que ha sido su “eje vertebrador a lo largo de los últimos cinco siglos: el libro. Esta *deslocalización / descentramiento* lo releva de su *“centralidad ordenadora del conocimiento”* (Barbero, 2001:81).

Al respecto, Inés Dussel reconoce que *“las nuevas tecnologías tienen lógicas y modos de configurar el conocimiento muy diferentes a los de la escuela”* (2010). Para esta autora, la lógica de funcionamiento de las nuevas tecnologías radica en la *personalización*, la *seducción*, el *involucramiento personal y emocional*, y, fundamentalmente en la velocidad y la simultaneidad. Mientras que la escuela es una institución sostenida en los conocimientos disciplinares, estructura, menos porosa a los cambios y con tiempos y espacios determinados de antemano, más lentos y menos porosos (Dussel, 2010)

A la formación inicial de docentes la entendemos como *“un proceso complejo y de larga duración”* (Vezub, L. 2004) que constituye la *“fase preparatoria formal para el ejercicio de la docencia”* (Davini, M. 1995) y se lleva a cabo en instituciones específicas conforme a un plan establecido y deliberado. Este proceso se encuentra atravesado por diversas

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

experiencias formativas que el propio sujeto ha transitado y transita tales como: las experiencias previas que constituyen su *biografía escolar* entendida como “*el producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos*” (Davini, M. 1995: 80) y aquellas experiencias vinculadas con su práctica profesional –luego de finalizado su paso por el instituto de formación- como docente en tanto se constituye como “*un sujeto con saberes y experiencias profesionales que actúa dentro de una situación concreta de trabajo*”(Sandoval, E. 2005: 92).

Desde esta perspectiva es posible articular una idea de trayectoria formativa. Al respecto, Bourdieu sostiene que la noción de trayectoria remite al sujeto, a las posiciones en el transcurso de sus experiencias de vida (Bourdieu, P. citado en Vezub, L. 1994). La trayectoria se definirá como una de serie de “*posiciones sucesivas que adopta un mismo agente (o grupo) en un espacio en movimiento, es decir sometido a transformaciones*” (Vezub, L. 2004). Es posible admitir entonces que cuando remitimos a trayectoria aludimos a un proceso subjetivo y objetivo en tanto el sujeto se constituye y es constituido en su hacer.⁹

Aquí, consideramos oportuno incorporar la noción de lo educativo que propone Buenfil Burgos pensado como un proceso de interpelación a través del cual “*el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone*”(Buenfil Burgos, R, 1933: 18). Esta noción hace posible la pregunta por los procesos de constitución subjetiva de los docentes, recuperar a los sujetos, sus historias, sus saberes y sus deseos,

⁹Pensamos aquí en la productividad de la noción de habitus entendido como “*sistema de disposiciones duraderas y transmisibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones*” (Bourdieu, 1991).

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

para abrir sentidos respecto de las implicancias que este proceso de transformación curricular supone en la configuración y reconfiguración de los modos de ser y asumirse como docente de los sujetos involucrados en dicho movimiento.

La categoría de apropiación se trabaja a partir de lo desarrollado por autores como Chartier (2001), Kalman (2003), Rockwell (1995-2001). Esta noción es productiva para indagar en la relación entre prácticas culturales y procesos sociales porque pone en valor la actividad y la potencialidad transformadora de los sujetos sin dejar de considerar el carácter coactivo de las herencias culturales (Rockwell, 2005).

La noción de política de Stephen Ball dialoga con esta postura ya que para este autor las *políticas* son “*procesos y resultados*”, “*procesos en curso, interactivo e inestable*”, “*procesos socialmente localizados*” (Ball, 1997; 2002); “*aluden a sistemas de valores y de significados polisémicos, elusivos e inestables, que atribuyen primacía a ciertas acciones o comportamientos (...) constituyen poderosos recursos retóricos, modos de interpretar el mundo y de cambiar la manera en que pensamos sobre lo que hacemos*” (Miranda, 2011:92-93). Esta idea permite pensarlas con Foucault (2001) como un régimen de producción de enunciados y pueden pensarse como prácticas discursivas “*que obedecen a reglas de formación y de funcionamiento*” (Chartier, 2006:27) y pueden articularse con otras prácticas que son de naturaleza diferente. Desde esta perspectiva es posible reconocer un grupo de enunciados que puede delimitarse, describir un referencial, establecer sus correlaciones con otros enunciados y, a la vez, reconocer qué otros enunciados excluye (Foucault, 2001).

Marco metodológico

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, cuyo supuesto básico es la necesidad de comprensión del sentido de las prácticas en relación con un contexto histórico y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis, 1993). La selección de criterios metodológicos obedece al desafío de integrar el enfoque etnográfico con la perspectiva del análisis discursivo. En tal sentido, nos situamos desde un enfoque etnográfico - en la línea desarrollada por la *etnografía de la educación*-para indagar en el cotidiano escolar.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Esta perspectiva abre un camino para entrar en un “*campo abierto*” (Rockwell, E. 1987), y se presenta como una alternativa que permite reconocer y comprender los términos y marcos de interpretación con que los actores definen su mundo y le atribuyen sentido, brindando además la oportunidad de *documentar lo no documentado* (Rockwell y Ezpeleta.1983). Esta mirada habilita la posibilidad de trabajar entre la teoría y la práctica para ir avanzando sucesivamente y construir categorías analíticas e interpretativas a partir de los datos recogidos en el trabajo empírico, a la vez que permite observar prácticas situadas y recuperar la voz de los sujetos sin perder de vista los procesos sociales e institucionales. Recuperar la dimensión del cotidiano escolar permite entrar en un espacio en donde se trama lo prescripto con lo efectivamente experimentado y activa el interrogante que moviliza esta investigación: la pregunta por las apropiaciones de los sentidos de la políticas que pretenden orientar la experiencia formativa de los sujetos (Terigi, 2004).

Para el análisis los documentos en los que se expresan las políticas educativas incorporamos los desarrollos metodológicos del Análisis Político del Discurso en la línea propuesta por Buenfil Burgos (1999) y las herramientas de la teoría de la discursividad elaborada por Eliseo Verón (1993). Estos desarrollos permiten analizar y reconocer los significados sobre la tecnología y la comunicación, el modo en cómo esos significados se articulan en una totalidad discursiva, los modos de interpelación propuestos, las regulaciones, dispersiones y transformación de las significaciones en el marco de esa estructura discursiva.

Principales avances

En la primera etapa de trabajo se sistematizaron conceptos y nociones que se exponen en el marco teórico y también se avanzó en la búsqueda, sistematización y análisis de documentos en donde se expresan las políticas educativas nacionales y jurisdiccionales sobre la incorporación de TIC a la formación docente inicial¹⁰.

¹⁰ En esta primera etapa de trabajo se consideraron los siguientes documentos: Ley de Educación Nacional N°26.206, *Plan Nacional de Formación Docente. Documentos de formación docente*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente.(2007), *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente*. Anexo Res CFE 24/07. Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente y las *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria*”. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Coordinadora: María Cristina Hise (2009).

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Las propuestas generadas para la integración de TIC en la formación docente inicial pretenden situar a la temática dentro de lo que se consideran son los conocimientos necesarios para la formación docente y superar de este modo anteriores proyectos que relegaron la cuestión frente a otros saberes o bien redujeron el trabajo con TIC al aprendizaje de aspectos instrumentales y procedimentales.

En estos documentos se indica que las TIC deben abordarse en las distintas etapas de los trayectos de formación docente y es necesario que se integren transversalmente con las disciplinas específicas y formen parte de los saberes considerados fundamentales para la formación y el trabajo de futuros docentes.

En las prácticas formativas concretas la inclusión se propone a partir de la articulación de al menos en tres niveles: el primero está vinculado a los procesos de alfabetización digital, centrado en el desarrollo de competencias de carácter procedimental o instrumental, el segundo se orienta al uso educativo de las TIC, con la posibilidad de poner en marcha estrategias vinculadas que optimicen la enseñanza y el aprendizaje mientras que el tercer nivel se piensa como instancias que propicien la reflexión crítica acerca de las implicancias de las TIC en el contexto actual y en la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones educativas.

Ahora bien, en este punto es interesante observar cómo se definen las TIC en los documentos analizados. En una primera aproximación se advierte que son entendidas como un eje esencial de las *sociedades de la información*¹¹ que representan un amplio conjunto de cambios culturales vinculados con los desarrollos tecnológicos de fines del siglo XX, cambios que se comparan con los operados por la revolución industrial.

El concepto abarca no solo a lo que aún algunos denominan “*nuevas tecnologías*”- principalmente aquellos bienes materiales que intervienen en los procesos de producción, circulación y acceso a la información- sino también a tecnologías más “antiguas” como son los medios audiovisuales y la telefonía.

¹¹Este concepto se utiliza para describir a las sociedades actuales y explicar los cambios que en la vida cotidiana introducen las tecnologías. Sin embargo ha sido discutido y debatido por numerosos teóricos sociales. Al respecto puede consultarse la obra de Armand Mattelart (2002) “*Historia de la sociedad de la información*”, Ed. Paidós, Barcelona. También Manuel Castells (2001) “*La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La Sociedad Red*”. Ed. Alianza. Madrid

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El potencial que se le reconoce a estos dispositivos es el de intervenir de manera decisiva en la “*socialización tecnológica de las nuevas generaciones*” (Hisse, M.2009:131), en tanto promueven otros acercamientos y nuevas experiencias, posibilitando la distinción, en términos de Mark Prensky (2001), entre *nativos* e *inmigrantes digitales*¹².

En tanto herramienta pedagógica se las piensa desde tres ejes:

- 1) como instrumentos que favorecen el desarrollo cognitivo y meta cognitivo,
- 2) como herramientas para la alfabetización multimedial y
- 3) como oportunidad para alentar la participación de los jóvenes en la vida social y pública.

Estos ejes se imbrican y articulan con las prácticas.

Las TIC pueden constituirse de este modo en herramientas que potencien las capacidades cognitivas de los individuos, permitiéndoles amplificar su capacidades cognitivas, permitir el acceso a los nuevos lenguajes que convergen con lo oral y lo escrito a la vez que favorecer procesos de comunicación y visibilidad pública.

Esta caracterización hace posible que se plantee la necesidad de pensar en la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza como una posibilidad de *acortar* la distancia generacional planteada entre educador y educando en relación al uso y apropiación de las TIC. Desde esta mirada, los niños y jóvenes naturalizan la existencia de las tecnologías y su cotidianeidad está atravesada por la existencia de estos artefactos y dispositivos.

En este punto, se hace hincapié en el potencial que las tecnologías permiten desplegar si se las concibe ligadas al desarrollo de habilidades que pueden contribuir a mejorar la calidad de vida de los sujetos y se piensa la incidencia que pueden tener mejorando y optimizando procesos cognitivos por cuanto ofrecen posibilidades y oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que se corra el eje desde una perspectiva centrada en el uso instrumental al uso significativo que apunta a una incorporación a los procesos educativos.

Aquí aparece la idea de innovación, específicamente de innovación en contextos educativos, asociada a la idea de creación y desafíos como posibilidad de superar la repetición de viejas

¹² Esta noción es polémica y como dice Dussel y Quevedo (2010), se coloca en los jóvenes el lugar de la iniciativa colocar en los jóvenes, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que generan los nuevos medios, y se excusa a los adultos de la responsabilidad de promover usos más significativos de las tecnologías.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

prácticas. Desde estas ideas es posible deducir que la escuela se ubica en el lugar de la desactualización en relación *“un contexto que se caracteriza como globalizado, irreversiblemente tecnificado y con un destino tecnológico ya trazado”* (Da Porta, 2008:6)

Las TIC traen consigo una promesa de cambio que reúnen las expectativas de los docentes con las demandas de los nuevos escenarios sociales y potencian no solo los procesos de enseñanza sino también la gestión de las instituciones educativas, las actividades formativas que se dan en el marco de entornos virtuales, el desarrollo profesional de los docentes y la formación de destrezas que involucran el uso de tecnologías, a la vez que pueden ser abordadas como objetos de estudio a partir de considera su incidencia en los procesos educativos. Por eso se advierte como un problema a superar la necesidad de afianzar su dominio (Plan Nacional de Formación Docente. INFD, 2007) y de garantizar su acceso y uso.

Desde este primer acercamiento es posible advertir que si bien es hay una complejización de la noción de TIC, al postular la necesidad de usarlas significativamente se les sustrae su historicidad y espesor simbólico, no se problematiza, al decir de Buckingham en la no neutralidad de estos dispositivos y los intereses que los producen y alientan.

Algunos aportes para la discusión

Las propuestas de incorporación de TIC a los procesos de formación docente surgen de la necesidad de establecer criterios su uso pedagógico y profesional entendiendo que es fundamental atender a estas instancias ya que sobre los docentes –y futuros docentes- cae la responsabilidad de propiciar la incorporación de TIC en los distintos niveles del sistema educativo, de llevar adelante el desafío que proponen las nuevas condiciones para el trabajo de enseñar y aprender.

Creemos entonces que este nuevo escenario nos plantea la necesidad de pensar espacios de indagación, reflexión y discusión en relación con los procesos de incorporación de TIC en las prácticas educativas para problematizar, en primera instancia algunos de los imaginarios que las TIC movilizan, especialmente aquellos que las piensan como dispositivos que traen consigo una promesa de cambio e innovación per se. Si bien la presencia de estos

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

dispositivos en las escuelas no pasa desapercibida y hay una preocupación por establecer criterios para abordar el trabajo pedagógico con las TIC pretendiendo una incorporación transversal que tienda a usos significativos, es imprescindible atender a lo que ocurre en el interior de las escuelas en tanto objetos de intervención de las políticas de las que damos cuenta más arriba, poniendo el foco en los procesos de apropiación de estas regulaciones por parte de los docentes cuyas prácticas se ven interpeladas.

Posicionándonos desde una perspectiva que piensa a las TIC como formas objetivadas de la cultura se abre un espacio de reflexión y un ámbito de intervención en donde es posible abrir una disputa a favor de otros modos de concebir a los procesos comunicacionales en el ámbito de lo educativo que posibiliten abordar los procesos de incorporación de TIC desde una visión no tecnológica, resituándolas como parte de la cultura (Da Porta, 2004) desde una perspectiva histórica que permita pensar por ejemplo la incidencia del ingreso del mercado en la educación, la preeminencia de los usos instrumentales y los usos cautivos de determinados programas entre otras cuestiones.

Para ello será necesario poner de relieve la capacidad performativa del mercado por cuanto es un matriz productora de sentidos y significaciones que se cristalizan y efectivizan en diferentes modos de pensar o actuar para luego ser incorporados y asumidos colectivamente en la vida cotidiana. Es justamente esta cotidianeidad la que, como dice Viviana Minzi, oculta “el carácter socio histórico de esta presencia y su impacto cultural” (2003: 257).

Para abordar esta tarea resulta sugerente la propuesta de Da Porta (2004) cuando señala algunos ejes problemáticos desarrollados en el campo de la comunicación que interpelan lo educativo, y especialmente a los escenarios escolares, y que pueden servir de sustento de futuros abordajes teóricos, a saber: la problemática de los nuevos lenguajes y códigos que las tecnologías ponen en circulación, el cuestionamiento a la centralidad de la escuela como el espacio legítimo de producción de saberes, la puesta en crisis del vínculo pedagógico tradicional en donde el docente es el portador de un conocimiento que debe depositar en un alumno que ocupa un rol pasivo y, en consonancia con este último eje, la necesidad de formar no sólo receptores y consumidores activos frente los medios sino ciudadanos críticos y participativos.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Más allá de constituir ejes de indagación, la pretensión es pensarlos como articuladores de nuevas propuesta de intervención articuladas que dialoguen con las políticas implementadas desde el Estado, que propongan nuevas entradas, que se configuren como guías para transitar algunos caminos.

Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea. (2000) *“La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje”* en Revista *Propuesta Educativa* N°23, Año 10, Bs. As.
- BALL, Stephen. J. (1997) *“Education Reform. A critical and post-structural approach”*. London: Open University Press,
- BOURDIEU, Pierre, (1991): *“El sentido práctico”*. Madrid: Ed. Tarcus.
- BUCKINGHAM, David (2007). *“Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital”*. Ed. Manantial. Buenos Aires.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (Coord) (1998). *“Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad”*. Plaza y Valdés. México.
- CHARTIER, Roger (2006) *“Escribir las prácticas”*. Bs. As: Ed. Manantial.
- (2001) *“Práticas da Leitura”*. Segunda edición. São Paulo: Estação Liberdade.
- CORIA, Adela (2003). *“Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis”*. Conferencia en el Seminario Internacional Master de Educación Inicial y Primaria, Master Libros-Universidad San Ignacio de Loyola, Perú
- CORIA, A., ALTERMAN, N., SOSA, M (2007). *“La escuela media en Argentina: entre regulaciones e iniciativas escolares. Un análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba”*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE. 2007.1. Volumen XII. Nro. 32.
- DA PORTA, Eva (2008). *“Imaginarios de la comunicación y la educación. La escuela como lugar de resistencia”*. En *Memorias de XII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación*. Escuela de Comunicación Social. Facultad de Cs. Políticas y Relaciones Internacionales. Rosario.
- DUSSEL, Inés (2006). *“De la primaria a la EGB. ¿Qué cambió en la educación en los últimos años?”*, en: Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE Siglo XXI

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

----- y QUEVEDO, Luis (2010). *“Educación y nuevas tecnologías: los desafíos Pedagógicos ante el mundo digital”*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Ed. Santillana, Buenos Aires

EDWARDS, Verónica (1995) *“Las formas del conocimiento en el aula”* en ROCKWELL, E. (Coord.) (1995): *“La escuela cotidiana”*. México: Fondo de Cultura Económica, quinta reimpresión, 2005

EZPELETA, Justa (1997) *“Reformas educativas y prácticas escolares”*. En *Políticas Institucionales y actores en educación*. Bs. As.: Novedades Educativas.

FOUCAULT, Michel (2001). *“La arqueología del saber”*. Vigésima edición. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

HISSE, María Cristina (Coord) (2009). *“Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria”*. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

KALMAN, Judith (2003) *“El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”* en Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

MARTÍN- BARBERO, Jesús (2001). *“La comunicación desde la educación”*. Ed. Norma. Buenos Aires.

MATTELART, Armand (2002) *“Historia de la sociedad de la información”*, Ed. Paidós, Barcelona.

MERCADO, Ruth (1995) *“Los procesos de negociación local para la operación de las escuelas”* en *“La escuela cotidiana”*. México: Fondo de Cultura Económica, quinta reimpresión, 2005.

NEUFELD, María Rosa (2000): *“Etnografía y educación en la Argentina- escuelas y contexto político: un balance mirando el futuro”* participación en IX Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México, octubre de 2000:

PADAWER, Ana (2000) *“Negociación de perspectiva y autoría en la composición de un texto: comentarios sobre el uso de técnicas biográficas en una investigación etnográfica en educación”* en Cuadernos de Antropología Social N°12. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Institutos de Ciencias Antropológicas.

PRENSKY, Marc (2001): *“Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales”* En On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001)

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

ROCKWELL, E. EZPELETA, J. (1983) *“La escuela relato de un proceso de construcción teórica”* en Revista Colombiana de Educación. CIUP, 2º semestre. Bogotá.

ROCKWELL, Elsie (1987) *“Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)”*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

----- (Coord.)(1995) *“De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”* en *“La escuela cotidiana”*. México: Fondo de Cultura Económica, quinta reimpresión, 2005.

----- (2001) *“La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares”*. En Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p. 11-26,

----- (2009): *“La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos”*. Bs. As: Ed. Paidós

SANDOVAL, Etelvina (1995): *“Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización”* en TERIGI, Flavia (2004). *“La enseñanza como problema político”*. En Frigerio, G., Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Bs. As.: Novedades Educativas-CEM.

VASILACHIS de GIALDINO, Irene (1993): *“Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos”*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

**III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE
INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN**
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)
3 y 4 de diciembre de 2012

**UNA INVESTIGACIÓN RELATIVA A LA INCORPORACIÓN DE TIC EN LA
ESCUELA SECUNDARIA¹**

Schwartz, Gladys Catalina
Universidad Nacional de Río Cuarto
gschwartz@rec.unrc.edu.ar

LLadser, María Cecilia
Universidad Nacional de Río Cuarto

Trespidi Miguel Angel
Universidad Nacional de Río Cuarto

El proyecto de investigación: sus razones

Los vertiginosos cambios que se operan en la sociedad actual, llevan a numerosos autores a hablar de una revolución que modificará las bases mismas de la sociedad y por ello equiparable a la revolución agrícola y la revolución industrial.

Diferentes autores refieren a ella con diferentes denominaciones según el aspecto que enfatizan, así: Marshall McLuhan la define como la aldea global; Alvin Toffler la llama sociedad postindustrial Manuel Castells refiere a ella como sociedad red; Javier Echevarría utiliza sociedad digital; otros, en cambio, prefieren la denominación de la Sociedad del Conocimiento; todos aceptan Sociedad de la Información.

La sociología crítica, partiendo de la teoría de la acción comunicativa de Habermas y de la reflexividad de Beck, han desarrollado una profunda reflexión sobre la sociedad de la información. Ramón Flecha, Jesús Gómez y Lidia Puigvert consideran que la selección y especialmente la transformación de información como su característica principal.

En este sentido Castells (1998/2002), refiriéndose a la sociedad red, cuyo elemento central es la información ubica como fin último no sólo la obtención sino también la transformación de la información.

¹ Título del proyecto de investigación: “*La práctica docente con TIC en el área de Ciencias Sociales y Biología*”

“En la sociedad informacional, la fuente principal de éxito o fracaso de las personas, grupos e instituciones, es su capacidad de selección y procesamiento de la información relevante. (...). El problema está situado en la selección de la información más relevante para cada momento y en su procesamiento para aplicarla adecuadamente a cada situación. (...) Se da un paso de los recursos materiales a los intelectuales como factores determinantes de la sociedad de la información.” (Flecha, R.; Gómez, J. y Puigvert, L. (2001: 89-90)”

El estado del arte, posibilita identificar un proceso en investigaciones acerca de TIC en educación con cambios en problemas, enfoques y metodología. Sus inicios se remontan a las primeras décadas del Siglo XX que problematizan los medios más eficaces en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la vinculación medio - estructura cognitiva del sujeto que aprende.

En la década del 80, se problematiza la incorporación de las TIC en educación y desde fines del 90 la preocupación principal es el docente y las TIC en la escuela. Convirtiéndose Internet en un espacio de investigación analizado como entorno y como medio.

Asimismo, el impacto de políticas públicas de nuestro país relativos a la provisión de computadoras a las escuelas, desde los tradicionales laboratorios de informática, hasta los modelos de una computadora por alumno, demuestran que las tecnologías de la comunicación y la información se realiza a un ritmo vertiginoso, que las escuelas no pueden sostener una actitud de dejar hacer o restringir las acciones con los medios digitales a unas horas semanales orientado por un especialista o en algunas áreas de conocimiento y que el docente debe asumir la incorporación de las TIC a la práctica docente cotidiana.

Si bien la provisión de computadoras y la conectividad son fundamentales para achicar la brecha digital y generar una distribución más equitativa, ella se queda a mitad de camino, ya que no considera el uso de las TIC, el cómo y para qué se las usa, es decir el problema se desplaza del acceso a los usos, usos que posibiliten realizar operaciones complejas, comprender y transformar información, moverse en diferentes plataformas.

La provisión y la conectividad genera la necesidad de problematizar el uso de las TIC que los docentes efectúan en sus prácticas de enseñanza movilizadora de prácticas de aprendizaje.

En este sentido creemos importante plantear como objeto de investigación las prácticas docentes con TIC y en tanto somos docentes comprometidos con la formación

universitaria consideramos tanto la práctica del docente en ejercicio como la del docente en formación.

Al existir diferentes dimensiones, desde las cuales estudiar las prácticas docentes con TIC, (psicológica, pedagógica, didáctica, tecnológica, sociológica) fue necesario definir una dimensión y un enfoque. Por nuestro interés especial en la formación de sujetos sociales a través de una práctica social (la enseñanza), seleccionamos las prácticas con las TIC en educación, desde una dimensión social y el enfoque será el sociopedagógico crítico, que como se planteó anteriormente caracteriza la sociedad actual como sociedad de la información enfatizando los procesos de selección de información relevantes y su transformación para la acción, asimismo porque se considera a las TIC como sistema simbólico y se acepta la posibilidad de diferentes modelos de enseñanza con TIC. (Schwartz.2008)

El Problema

Las características de la sociedad de la información, el objeto de investigación, las dimensiones y el enfoque asumido, el compromiso con la enseñanza universitaria, las políticas públicas de provisión de TIC en escuelas de Nivel Medio (Programa Nacional “Conectar Igualdad) y las políticas de formación de la UNRC, promueven que este grupo de investigación plantee en el contexto del programa de investigación del que forma parte el siguiente problema:

¿qué representaciones de la práctica docente con TIC poseen estudiantes avanzados de los profesorados de la UNRC en esta sociedad de la información ?

¿qué representaciones de la práctica docente con TIC poseen docentes en ejercicio en escuelas del nivel medio educativo, incorporadas al programa de “Conectar Igualdad”

Anticipaciones de sentido

Las representaciones de docentes en formación y en ejercicio de las áreas de Ciencias Sociales y Biología acerca de la práctica docente con TIC conforman categorías que se aproximan más a los modelos de enseñanza espontaneistas y técnicos.

Objetivos Generales de la investigación

Comprender las representaciones de estudiantes avanzados de los profesorados de Ciencias Sociales y Biología y de docentes en ejercicio del área de ciencias sociales y

ciencias naturales del nivel medio educativo, acerca de TIC y las modalidades de uso en su práctica docente, se constituyó en el objetivo general de la investigación.

Abordaje teórico metodológico

a. Supuestos teóricos

El equipo de investigación toma decisiones y actúa en función de un conjunto de supuestos que fundan su quehacer, entre los que se destacan su concepción de sociedad, hombre, educación, estudiante y especialmente la de práctica docente y TIC. Pasamos a enunciar brevemente cada una de ellas.

- La construcción social de la “realidad social” y la posibilidad de su transformación por la toma de conciencia y la acción articulada de los sujetos sociales. El hombre tiene la capacidad de intervenir activamente en la realidad natural y sociocultural pudiendo actuar para mantenerla o para transformarla.
- La educación como práctica social, socialmente construida, determinada y comprometida con opciones de valor.
- Los estudiantes como “sujetos”: sociales, psíquicos, históricos, cognoscentes que organizan la experiencia personal, dándole significado a las situaciones de vida. Sujetos de lenguaje y acción que aprenden a ser miembros de la sociedad interiorizando el mundo social.
- La práctica como acciones teleológicas de los sujetos que provocan modificaciones en el mundo material, social o personal. Asimismo entendemos por práctica docente a una práctica teleológica que pone en juego saberes, actitudes, competencia en un quehacer social para lo cual la Universidad los habilita

Por ser la práctica docente una práctica social es sociohistórica lo cual implica ser situada y que el sujeto con autonomía pueda asumirla con diversidad de alternativas.

- Entendemos por TIC al conjunto de procesos y productos derivados del uso de computadoras y redes de comunicación, para el almacenamiento, procesamiento y transmisión de información² y a la vez como espacio de comunicación interpersonal.

Asimismo las entendemos como medio y entorno de comunicación e información y atendiendo a la naturaleza del medio las definimos como sistema simbólico. En sentido general, siguiendo a Pierre Bourdieu, entendemos por sistema simbólico a estructuras estructurantes de las sociedades.

² Definición elaborada por equipo de investigación "Modelos de aplicación de la informática en los centros educativos" Schwartz G., Guazone J. y otros

Sistema de códigos o estructuras de signos que se utiliza para generar un imaginario coherente con alguna finalidad social. Implica una ética, una cosmología y una filosofía de la historia. El sistema simbólico supone procesos de comunicación con potencialidad para constituir en el sujeto y en los grupos sociales un sentido de realidad del mundo, una percepción y nociones éticas, estéticas y lógicas para el accionar social, es decir puede ir generando normatividad, modos de percibir el espacio y el tiempo y las formas de actuación.

Estos sistemas simbólicos pueden estar constituidos por los miembros de una colectividad social, condicionando la reproducción del grupo mismo, es decir las formas de pensar, actuar, sentir. Aseguran la integración social y legitiman las acciones sociales. Asimismo pueden estar conformados por otros grupos sociales con finalidad de implantación en otros ámbitos, de allí la importancia de identificar su finalidad original.

- Internet, red de redes, que se constituye en nuevo campo semántico desterritorializado que supera fronteras nacionales, culturales en el cual se están conjugando nuevas metáforas formadas de signos y símbolos de diverso origen cultural que pueden provocar cambios en los esquemas de percepción y acción de los sujetos y grupos.

- Se encuentra una diversidad de tecnologías de diferentes naturaleza y potencialidades, lo que hace que en la práctica docente sea necesaria su selección de acuerdo a una serie de criterios, entre los que se destacan: contenido educativo, propósito o intencionalidad docente, momento del proceso de enseñanza y aprendizaje...

- Existen diferentes modalidades de uso de las TIC en educación. Desde una modalidad espontaneista, centrada en el dejar hacer, una modalidad crítica que problematiza el medio como sistema simbólico e intenta formar al estudiante en la lectura del sentido de realidad y de acción que promueve pasando por una modalidad técnica cuyo objetivo es la enseñanza del uso de las TIC como herramienta.

b.- Abordaje metodológico

El enfoque teórico metodológico relacional y dialéctico, que se adopta lleva a considerar las representaciones relativas a la práctica docente en relación a lo social que conforma al sujeto sin determinarlo y a los sujetos como agentes de transformación.

Por ello el plan de trabajo refiere a las representaciones de estudiantes avanzados de los profesorados y docentes en ejercicio como sujetos de la sociedad de la información enfatizando concepciones y usos de las TIC en la práctica docente, en el marco de políticas públicas en educación.

El corpus, representaciones de estudiantes avanzados y docentes en ejercicio y el extracorus o condiciones de producción del corpus múltiples y heterogéneas estarán referidas a las dimensiones sociopedagógicas y didácticas y políticas públicas.

Dichas representaciones adquieren importancia porque constituyen posicionamientos que inciden en decisiones y las formas de acción del docente.

En tanto las representaciones son complejas y en permanente movimiento, a veces contradictorias y los actores sociales atribuyen significados diversos a sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado, en esta investigación se utiliza una lógica cualitativa que enfatiza el descubrimiento, la inducción analítica, y la comprensión.

Se busca penetrar en la complejidad de las representaciones de los estudiantes avanzados y de docentes en ejercicio referente a TIC y su uso en educación en un proceso en espiral que permita reformulaciones y reajustes.

El proceso metodológico que se adopta es el inductivo-analítico a través del cual se realiza la confrontación teoría-empírea y las unidades de análisis son las representaciones de estudiantes avanzados de los profesorados y docentes en ejercicio en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Aceptando que “proceso de indagación y teorización sobre prácticas profesionales de los prácticos que se proponen mejorar lo que hacen a partir de comprenderlo” (Arnal et.al.1992) en una acción conjunta se adopta la lógica cualitativa, una metodología inductiva-analítica y un modelo metodológico en colaboración.

Asimismo su operativización se constituye con un conjunto de técnicas entre las que se destacan: el muestreo intencional para determinar estudiantes y docentes en ejercicio participantes según área de conocimiento (Cs Sociales, Cs Naturales), el Grupo focal (Mónica Petrasi en Kornblit, 2007) con docentes de cada área y la encuesta a estudiantes avanzados, el análisis de políticas públicas, para la obtención de información.

Con el fin de organizar y analizar la información disponible para la categorización de las representaciones se utilizará el método comparativo constante.(Glasser y Straus,

1967) y para su validación, la triangulación, es decir, “mirar los hechos desde distintos ángulos Elliot, (1990).

Algunos avances relativos a representaciones acerca de TIC en docentes en formación

Si bien, la propuesta de investigación refiere a representaciones de la práctica docente con TIC, en una primera etapa se indagó las representaciones que los estudiantes de profesorado poseen acerca de TIC, objeto de esta presentación

Para la recolección de información que posibilitó interpretar las representaciones de estudiantes de los profesorados acerca de TIC, se realizó una encuesta, que entre sus preguntas incluye algunas relativas a lo que el encuestado entiende por TIC, las TIC usadas y definición o caracterización de las mismas. Dicha encuesta fue realizada a estudiantes avanzados de los profesorados de Biología, Geografía y Filosofía.

A continuación se presentan representaciones construidas, TIC que conoce y su caracterización

1.- Representaciones que han construido los estudiantes acerca de TIC.

- Algunos estudiantes representan las TIC como dispositivos, o herramientas vinculadas con la organización y el flujo de información, marcando como característica sobresaliente la rapidez y facilidad del manejo y obtención de la misma y su carácter de nuevo, entendido como reciente. Son testimonios los decires siguientes:

“Son nuevos dispositivos que manejan información de manera rápida, la organizan, [...]” (Estudiante de Filosofía)

“Son herramientas que me brindan datos, información” (Estudiante de Geografía)

“Herramientas tecnológicas, que permiten el flujo de información de forma más rápida”. (Estudiante de Geografía)

“Son tecnologías que permiten facilitar la búsqueda de información,[...]” (Estudiante de Geografía)

“Son avances que permiten una óptima y fácil manera de obtener información, [...]”
Estudiante de Geografía

“Son las nuevas tecnologías que se han incorporado en los últimos años” (Estudiante de Biología)

- Otras representaciones, vinculan las TIC con la comunicación y reflejan su potencialidad para lograr y mantener procesos comunicativos. Algunos lo consideran dispositivo, otros hablan de técnicas o de sistema.

Al respecto los estudiantes dicen:

“Son dispositivos que [...] nos mantienen comunicados” (Estudiante de Filosofía)

“Son nuevas técnicas [...] para la comunicación” (Estudiante de Geografía)

“Sistema de comunicación [...]” (Estudiante de Geografía)

“Avances que permiten poder comunicarse” (Estudiante de Geografía)

- La mayoría de los estudiantes representan las TIC en relación con la educación en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular.

Encontramos estudiantes que consideran TIC, como *“Tecnologías diseñadas para la educación, para el uso de los alumnos y docentes”* (Estudiante de Geografía), o *“que permiten incorporar recursos didácticos”* (Estudiante de Geografía) o [...] *“mejorar el aprendizaje, relacionado con la educación”* (Estudiante de Geografía) o [...] *“fomentar el proceso de enseñanza -aprendizaje”* (Estudiante de Biología)

Considerando esta información desde la teoría se advierte:

Que las representaciones construidas por estudiantes avanzados de los profesorados en estudio son muy simples y acotadas, no reflejan la doble naturaleza de las TIC.

La mayoría la considera como herramienta, no apareciendo la idea de entorno, y menos aún como sistema simbólico.

Expresan además el desconocimiento de su configuración histórica y de las finalidades de origen, ya que las consideran, recientes o bien recursos creados para la enseñanza y el aprendizaje.

2.- Las TIC conocidas por los estudiantes

La mayoría de los estudiantes expresan conocer los sistemas de información a los que se accede por Página Web de la UNRC. Entre ello, SIAT, SIAL, SISA, SIEXP, SISBE. Sistema todos al que deben acceder para realizar trámites u obtener información como estudiante universitario.

Algunos estudiantes, nombran a Internet, y otros a diferentes servicios, entre ellos: página Web, Google Earth, Encarta, Blog, Wikis, laboratorios virtuales, biblioteca, videos, libros virtuales. Habiendo una correlación entre servicio nombrado y profesorado que está cursando el encuestado.

Otros expresan como TIC conocidas los dispositivos que posibilitan la comunicación o el acceso a red, como son celulares y computadoras en sus distintas versiones.

Aceptando la definición de Internet propuesta por Ávalos, M. (2010) como un conjunto descentralizado de redes de comunicación interconectadas a nivel mundial compuesto por millones de computadoras capaces de compartir entre sí toda clase de datos que puedan transmitirse por medios digitales, garantizando que las redes físicas heterogéneas que la componen funcionen como una red lógica única .

Que brinda una serie de servicios, algunos vinculados con la comunicación y otros más relacionados con la circulación de información, la expresión de las Tic conocidas muestra una indiferenciación entre el dispositivo tecnológico y la tecnología, y entre la red de redes y sus servicios.

3.- Las caracterizaciones de TIC realizadas por estudiantes

Las caracterizaciones, muy breves y simples, enuncian descripciones según usos de cada estudiante.

La mayoría refiere a los sistemas de información de esta universidad, sin llegar a caracterizarlos en forma general, sino expresar la acción que realizan: “*inscribirse*”, “*informe sobre beca*”, “*consulta*” “*solicitar turnos*”.

Un estudiante caracteriza el aula virtual, como la que permite “*consultar dudas y envío de material*”, otro, caracteriza página Web de la UNRC como la que posibilita “*informarnos de lo que pasa día a día*”.

Algunas reflexiones

Las representaciones expresadas por los estudiantes, por su simplicidad, escasa diferenciación de las tecnologías, y especialmente las definiciones por el uso y el desconocimiento del contexto sociocultural de su desarrollo, muestra la necesidad de una urgente reflexión y toma de decisión en los procesos formativos de docente.

Sería necesario, la generación de espacios de formación que promovieran conocer las TIC, no sólo como herramienta o entorno de enseñanza y aprendizaje sino también como sistema simbólico que desde su estructura, estructura a sujetos y sociedades.

Dicho conocimiento posibilitaría que el futuro docente tomara decisiones fundadas acerca de su uso y su adecuación a sus propósitos educativos y la naturaleza de la disciplina que enseña.

Además, los planteos realizados en las políticas educativas en relación con la alfabetización digital y la promoción del uso de computadora, posibilita afirmar que la

implementación de las TIC en la enseñanza es una problemática social que demanda una reflexión profunda sobre el sentido de realidad del mundo, del hombre y de la sociedad, de allí su presentación en este evento.

Bibliografía

Ávalos, M. 2010. “¿Cómo trabajar con TIC en el aula? Una guía para la acción pedagógica”. Ed. Biblos. Buenos Aires. Argentina.

Aparici, Roberto (Coord.) 1996. La Revolución de los Medios Audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías. 2ª edición. Ediciones de la Torre. Madrid.

Arnal, J. Delio del Rincon, Latorre, A. 1992 Investigación Educativa. Labor. Barcelona

Bauman, Z. 2007. Retos a la Educación de la Modernidad Líquida. Gedisa. Barcelona

Bonilla Urvina Marcelo Investigando las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC)* como campos de lucha simbólica en América Latina y el Caribe. FLACSO Sede- Ecuador http://web.idrc.ca/uploads/user-S/10288121390_investigando.pdf

Cabero, J. 1997. La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. En Revista Electrónica de Tecnología Educativa Edutec N°8. <http://www.uib.es/depart/gte/revelec8.html>

Castells, M. 2002 La era de la información. Fin de milenio. Vol. III. Alianza Editorial. , Madrid.

Echeverría, J. 2003. La revolución tecnocientífica. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Elliot, J. 1990 Investigación-Acción en Educación. Moratta. Madrid.

Flecha, R.; Gómez, J. y Puigvert, L. (2001): Teoría sociológica contemporánea, Paidós. Barcelona.

Giordi MC, Bruno Deusdará 2009. El uso de media digital como dispositivo de reconfiguración de la relación alumno-profesor en la Enseñanza media FIAPE. III Congreso internacional: la enseñanza en tiempos de crisis. Cádiz

Glaser, B y Strauss, A.1967 El descubrimiento de la Teoría de Base. Aldine Publisher. New York

Habermas, J. 1981 Teoría de la Acción comunicativa II Crítica de la razón funcionalista. Ed Taurus Madrid

Petracci, M. 2007 “La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal” en Kornblit, A. (Comp.) Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis. Biblos. Buenos Aires.

Litwin 2008. El oficio de enseñar: Condiciones y contextos. Paidós. Bs. As.

Martinez Abad, F. 2010. La Wiki como herramienta formativa en el entorno LMS

Schwartz G., Guazone J. y otros.2004 "Modelos de aplicación de la informática en los centros educativos" Informe de Investigación. SECyT. UNRC. Río Cuarto.

Schwartz, G. 2005. La incorporación de las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación en la formación y práctica docente. Segundas Jornadas Nacionales de formación docente. Contextos, Políticas y Sujetos en la formación de profesores. Villa Mercedes San Luis.

Schwartz, G. 2007 Descubriendo el potencial pedagógico y educativo de las NTICs. En Investigación acción, teoría y prácticas. Cife/Reduc. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba. C.D.

Schwartz, G. 2008 Las Ntic en la formación y la Práctica Docente: Un enfoque integral. En Revista Cronía Sociedad, Educación y Aprendizaje. Vol 5 N°1. 2008. 358:367. Río Cuarto.

Schwartz, G. 2011.La formación inicial de profesores y la incorporación de las TICs en los procesos de enseñanza. . Encrucijada de la educación, saberes, diversidad y desigualdad. Facultad de Filosofía. UNC. CD. Córdoba.

Sirvent, Ma.Teresa. 2006. “Notas introductorias sobre la relación teoría – empiria y sujeto – objeto de investigación”. En Luis Rigal Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento (en prensa). Buenos Aires.

Táboas, Beatriz 2007. Impacto de las tecnologías en las posibilidades de conocimiento de alumnos y docentes en Spiegel, Alejandro (coord.) Nuevas Tecnologías, saberes, amores y violencias: construcción de identidades dentro y fuera de la escuela. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Taylor, S y R. Bogdan. 1986. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Buenos Aires.

Urresti, Marcelo 2002. Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad en

Urresti, Marcelo 2008. *Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. La Crujía Ediciones. Buenos Aires.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

**Notas reflexivas de experiencias que aportan a pensar el rol social del investigador
educativo**

Mariela Verónica Senger^I

UNMdP

mvsenger@mdp.edu.ar

María Mercedes Hoffmann^{II}

UNMdP

prof.mercedes.hoffmann@gmail.com

Emilia Garmendia

UNMdP

egarmen@mdp.edu.ar

Viviana Pérez^{III}

UNMdP

viperez56@yahoo.com.ar

Presentación del tema

La temática se construye a partir de la convergencia de miradas investigativas, en las que se reflexiona en torno al **desempeño de la actividad investigativa en educación** como integrantes de los grupos CIMEPB y CIMED de las Facultades de Psicología y de Humanidades respectivamente, vinculadas con los Proyectos de Investigación “Aportes a la construcción y consolidación de prácticas sostenedoras de procesos de alfabetización universitaria” y con “El papel de la motivación en el continuo presencial-distancia. Nuevos escenarios, nuevos destinatarios”, en los cuales se inscriben los dos planes de trabajo de becas de investigación “El papel de la virtualidad como definición de política educativa

^I Título del proyecto propio: “El papel de la virtualidad como definición de política educativa para la formación docente”

^{II} Título del proyecto propio: “Capacitación y trabajo: La Educación a distancia / virtual como modalidad educativa apropiada para la formación continua y el desarrollo del trabajo interdisciplinario”

^{III} Directora de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, período 2009- 2011.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

para la formación docente” y “Capacitación y trabajo: La Educación a distancia / virtual como modalidad educativa apropiada para la formación continua y el desarrollo del trabajo interdisciplinario”^{IV}.

También las reflexiones alcanzan al vínculo **establecido con los sujetos que participan y co-participan** en tanto que se desarrollan propuestas contextualizadas en un conjunto de prácticas de intercambio institucional, divulgación de información científico-tecnológica y de prestación de servicios comunitario técnico especializado. Ellas comprenden, por un lado a alumnos, docentes y directivos de las escuelas secundarias: Agropecuaria N° 1, Agrotécnica N° 2 y el CEA, ubicadas en Miramar y la E.E.M.N° 3 y E.E.M.N° 19 de Mar del Plata, en los Proyectos de Voluntariado Universitario “Acompañamiento en el uso de materiales educativos actuales, motivantes y novedosos. El rol del alumno voluntario como tutor de alumnos de la secundaria” y “Educación con TIC: colaboración entre estudiantes y profesores, secundarios y universitarios para la inclusión digital”; por otro lado a un colectivo de docentes de diversas áreas/disciplinas (matemática, historia, letras, administración, psicología, ciencias de la educación, artes visuales, sistemas, inglés, informática, filosofía, enfermería, sociología, ciencias naturales, música, biología...), miembros de equipos directivos de IES, integrantes de equipos técnicos regionales, y directores de CIE, que al final del trimestre de 2011 realizaron el Trayecto Formativo Virtual en ABC Campus Virtual: “De las nuevas alfabetizaciones en los estudiantes del nivel superior: provisiones, puentes y laberintos”, ofrecido desde la Dirección de Educación Superior de la provincia de Buenos Aries en el marco de las políticas de formación. Además involucra a docentes y directivos de ISFD con quienes se comparten recorridos que convergen en miradas acerca de la cultura digital como trama que contextualiza las características pedagógicas y tecnológicas de las propuestas formativas apoyadas en el continuo presencial-distancia en la formación superior.

Conjuntamente se reflexiona respecto al **compromiso social** que orienta y da sentido al recorte de problemáticas, a la adopción de enfoques, al empleo de metodología y a las

^{IV} Este último, a su vez forma parte del Grupo de Investigación Estudios del Trabajo –GrET

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

perspectivas de trabajo institucionales sostenidas, desde las que se trabajó tanto en los talleres, como el desarrollado en las II° Jornadas de Educación Superior: "...Trayectorias de Formación en Didáctica General y Didácticas Específica" del ISFD N°148 de Pehuajó, o en el de las Jornadas Institucionales 2011 del Plan de Mejora Institucional: "Trayectorias Formativas" del ISFD N°84 de Mar del Plata o el del VIII° Encuentro de educadores de ciencia y tecnología: "La indagación científico tecnológica en el aula: perspectivas pedagógicas para su abordaje. La investigación escolar en Ciencia. Sociales" de las Actividades Científicas y Tecnológicas Juveniles Región XIX, como en los proyectos de voluntariado universitario en los que viene trabajando un equipo de docente y estudiantes de distintas Facultades en cuatro escuelas secundarias de Mar del Plata y Miramar.

Como problema, aunque es asumido y profundizado crecientemente en las universidades latinoamericanas, se plantea que resultan insuficientes las acciones, que con responsabilidad y compromiso social, llevan adelante los becarios y docentes/investigadores para la generación de condiciones de posibilidad en el ámbito educativo.

Cada acción, en este marco puede significar ampliar las relaciones entre la universidad y la sociedad a partir de una interdependencia y enriquecimiento intercultural mutuo y socialmente inclusivo.

Los objetivos que nos orientan son: recuperar reflexivamente notas significativas en torno a hallazgos e interrogantes surgidos en las actividades de transferencia y extensión; contextualizar desafíos de un conjunto de prácticas de intercambio institucional y reflexionar sobre el rol de investigador y la relevancia social de su problema de estudio.

Marco de referencia conceptual

Independientemente del rol desde el cual se lleve adelante la tarea de investigar: becario, integrante, adscripto, director, de modo tradicional, ser investigador científico arrastra la idea de alguien portador de una profunda vocación hacia la búsqueda de la verdad, comprometido con la producción, innovación y difusión de conocimientos que beneficien a la sociedad. La tarea es crear conocimiento nuevo, cuestionar, expandir o perfeccionar los

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

existentes, atentos a su difusión y a las posibilidades de aplicación, sin perder de vista las oportunidades de formación propias y de todos y cada uno.

En el actual contexto histórico ser investigador significa desarrollar esa práctica en la cultura académica de una universidad otrora desfinanciada, en la que el compromiso social y ético del investigador continúa presente como mirada necesaria y responsable ante los problemas que resultan de la desigual distribución de la riqueza, de la marginación, de la globalización. Contrarrestar la parcelación del conocimiento, considerar la diversidad de intereses, motivaciones y realidades institucionales interpela a las arraigadas actividades de divulgación y transferencia. Ello requiere una praxis crítica que pueda construir dialécticamente puentes de reflexión y conocimiento, involucrándose en propuestas de intervención coparticipadas y cogestionadas que iluminen las deliberaciones al indagar, y que exhorten a la discusión y la construcción conjunta.

En esa línea, Violeta Guyot (2005: 23-24), aporta una perspectiva de trabajo en la que se espera avanzar y profundizar, mediante la interrogación de las prácticas investigativas, de intervención y de extensión previstas y llevadas a cabo, cuando se refiere a

“Las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión. ... Formulamos la primera hipótesis sosteniendo que las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes, profesionales, etc. Esta formulación tiene un carácter general y ofrece la posibilidad de especificaciones, de acuerdo al tipo de epistemología, de teoría y de práctica de las que se trate.”

Ejercer una actividad investigativa responsable mantiene y actualiza el desafío de la reconceptualización y el posicionamiento desde teorías críticas y apela a la interrogación constante acerca del objeto de la realidad educativa a estudiar para comprenderlo y situarlo. También requiere un permanente cuestionamiento de los "por qué" y "para qué" de los conocimientos científicos y tecnológicos alcanzados. La pregunta acerca del modelo metodológico para hacerlo y poder aportar a construcciones colectivas superadoras, y

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

transformadoras sigue constituyendo un camino a recorrer, de respuestas provisorias, e inacabadas.

Principales avances y problemáticas

Las actividades de extensión implicaron un posicionamiento ético político y práctico en torno al compromiso social del investigador educativo, en cuanto a definir participaciones en las que se pudiera compartir, revisar y ampliar los resultados, hallazgos relaciones, experiencias, e interrogantes surgidos en los proyectos de investigación que se integran. Así, por ejemplo, es como se viene trabajando con un equipo de docentes y estudiantes de distintas Facultades en Proyectos de Voluntariado Universitario, desde la convocatoria 2009, con tres proyectos destinados a cuatro escuelas secundarias de Mar del Plata y Miramar. Cada uno de los proyectos, que fue adjudicado por concurso a nivel nacional, tiene como intención acercar al alumno universitario a la realidad laboral en un contexto social que le permita hacer una experiencia de aprendizaje-servicio, generándoles a los integrantes un antecedente académico, avalado por la universidad.

El proyecto 2011 que está en marcha se denomina “Educación con TIC: colaboración entre estudiantes y profesores, secundarios y universitarios para la inclusión digital” colabora con los objetivos del Programa "Conectar Igualdad" para la inclusión de la Educación con TIC, planteando un itinerario de acompañamiento pedagógico-didáctico para la inclusión y utilización de las TIC en la enseñanza, favoreciendo la alfabetización digital, la producción de contenidos, con aprovechamiento de estos recursos, y la documentación de las experiencias que se produzcan. Las instituciones involucradas pertenecen a diversos ámbitos: urbano, semiurbano y rural, del distrito de General Alvarado y General Pueyrredón.

Sobre la base del mencionado proyecto se obtuvo una "Mención especial" en el Premio Conectar Igualdad 2011 a través de un proyecto que intenta mejorar las posibilidades de integración de la práctica institucional “evaluación integradora” mediante el diseño e implementación de estrategias de evaluación apoyadas en el modelo 1 a 1. La propuesta de mejora de la evaluación utilizando herramientas TIC durante el período de evaluación

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

integradora fue contextualizada en un conjunto de prácticas pedagógicas con tecnologías que se desarrollaron y se enlazaron en proyectos curriculares, equipamiento, recursos y capacitación tendientes a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, e hicieron un aporte a favor de la igualdad, desde la articulación escuela media-universidad. En este sentido la propuesta dio continuidad a modos de trabajo singulares en el aula, con distintos profesores, en esta modalidad específica de la escuela secundaria, tanto desde la perspectiva disciplinar como desde la cultura institucional y tradiciones en prácticas docentes donde se ha recorrido un itinerario –con variados niveles de logros- de acompañamiento pedagógico-didáctico para la inclusión y utilización de las TIC en la enseñanza, favoreciendo la alfabetización digital, la producción de contenidos con aprovechamiento de las TIC, y la documentación las experiencias que se produjeron.

La modalidad de coparticipación para el trabajo como investigadores educativos con otros actores ha permitido la horizontalidad en la vinculación con los sujetos intervinientes y entre los integrantes de los proyectos de investigación. Esto se concreta, por ejemplo, en la preparación de trabajos conjuntos con docentes de la UNMdP y de los ISFD con quienes se comparten recorridos formativos y proyectos de investigación que hoy convergen en miradas acerca de la cultura digital como trama que contextualiza la enseñanza en la formación superior. Así ha sido posible iniciar la construcción de una perspectiva común acerca de las disposiciones y competencias requeridas hoy a quienes se encuentran transitando su formación inicial interpelados por el contexto físico y simbólico de la cultura digital. Asimismo ha posibilitado actividades de transferencia que atienden a renovadas reflexiones que parten, en forma incremental, de la necesidad de atender a nuevas temáticas demandadas por los co-organizadores, desde diversas perspectivas. Entre ellas, el Taller de reflexión realizado en el ISFD 148 de Pehuajó “Nuevas alfabetizaciones en la educación superior”, el taller desarrollado en el ISFD N°84 “Estudiar para enseñar en el nivel superior” en el marco del plan de mejora y también el taller solicitado para el encuentro de educadores de ciencia y tecnología denominado “Notas de docencia e

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

investigación. La alfabetización académica en el nivel superior. Perspectivas desde diversos actores y en nuevos escenarios”.

Un contacto que posibilitó ampliar la reflexión sobre los sujetos de la investigación se dio en la colaboración en actividades de capacitación no presencial, integrando la coordinación y tutoría del Curso: “De las nuevas alfabetizaciones en los estudiantes del nivel superior: provisiones, puentes y laberintos” a través del Trayecto Formativo Virtual en “ABC Campus Virtual”, que se puso en marcha junto a la Dirección Educación Superior a fines de 2011. Se ofreció para las ciento ochenta y nueve instituciones de educación superior de la provincia de Buenos Aires. La problemática de estudio del Curso “De las nuevas alfabetizaciones en los Estudiantes del Nivel superior” fue los estudiantes en el nivel, el trabajo intelectual y modos de aprender de los estudiantes en relación con los contenidos afines a campos disciplinares, inserción de cátedras/materias/ en un ambiente virtual y la construcción de andamiajes y apoyos apropiados. Como producto de la primera actividad diagnóstica, y a partir de los datos obtenidos en la inscripción, se logró una visión inicial de las características de quienes manifestaron interés por la temática de la propuesta formativa. El colectivo que comenzó el cursado de esta iniciativa virtual se integró por profesores provenientes de todas las regiones escolares de la provincia, pertenecientes a ISFD y a ISFT, mientras que sus formaciones de base eran: docente y técnica-profesional.

Durante el desarrollo del curso se habilitó el Blog “Bitácora de docentes del nivel superior de la provincia de Buenos Aires” para la publicación e intercambio de experiencias y producciones del Curso. En este sentido el trabajo implicó dominar las posibilidades de interactividad que presenta Internet, mediante apropiaciones progresivas en complejidad, y el entrecruzamiento con las habilidades complejas que caracteriza todo enfoque reflexivo de la enseñanza. Además, la calidad y variedad de producciones de los estudiantes durante la realización de actividades prácticas, junto a los aportes de experiencias que los profesores desarrollaron o están desarrollando, dieron origen a la preparación de la Revista Digital: “Palabra Situada”, que se propone divulgar experiencias, saberes y prácticas en docencia e investigación en el nivel superior.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

El avance por las experiencias anteriormente relatadas significó también el encuentro con diversas problemáticas producto del devenir de las tareas del investigador educativo. Ellas actuaron al mismo tiempo, como parte integrante de la labor, y como dificultades a sortear. A riesgo de que su planteo roce una excesiva simplificación, se podrían enunciar algunas reflexiones sobre las problemáticas asociadas con el rol del investigador educativo. Una es la relativa a las funciones del becario en cuanto a cantidad y variedad de tareas con desigual ponderación, en el marco de la normativa que regula su ejercicio en la UNMDP. Entre ellas podemos mencionar las funciones docentes como ayudantes de cátedra, que cubren una parte de la carga horaria semanal y las actividades de formación de posgrado con sus particulares requerimientos de acreditación. La dificultad se vislumbra al momento de decidir la atención sobre aquello que es reconocido y legitimado como importante y lo necesario y urgente para avanzar en los proyectos investigativos. En el mismo sentido que los becarios, las tareas del director se ven superpuestas con sus dedicaciones ordinarias. En forma concomitante otra problemática se relaciona con la mayor o menor posibilidad de concretar las acciones previstas en tanto se cuente o no en tiempo y forma con el presupuesto acordado.

En cuanto al vínculo con los sujetos participantes en las investigaciones, es posible señalar como problemática la movilidad y cambio de funciones de autoridades o referentes de escuelas y de facultades, lo que repercute en la continuidad y regularidad de las acciones iniciadas, así como la dificultad de apropiarse de las lógicas institucionales para poder transitarlas en forma eficiente. Además las vicisitudes de la vida académica y personal vuelven inestable la participación de los estudiantes voluntarios en los planes de trabajo de los proyectos.

Acompaña a esta situación el hecho de que no se advierte homogeneidad en la disponibilidad, conectividad y accesibilidad a las TIC dentro y fuera de las instituciones, lo que lleva al planteo acerca de la implicación del investigador en las políticas públicas y la responsabilidad de su rol comprometido socialmente, ya que esto último en la práctica se resiente.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Reflexiones finales

Los desafíos en el mediano y corto plazo se relacionan con la vinculación con otros destinatarios y actores y la ampliación de perspectivas docentes e investigativas para lograr un nivel suficiente de intercambio y confrontación que posibilite revisiones desde un trabajo interdisciplinario.

Resulta importante continuar el debate acerca del compromiso social de la investigación en búsqueda de la consolidación de estrategias de intervención acordes a los escenarios de desarrollo y atendiendo a la singularidad de cada grupo social. Dentro de este debate no se puede dejar de pensar en cómo se contribuye a un capital intelectual en términos de bibliografía, intercambios, consignas, entre otras, disponible al margen de la administración académica del mismo. Cómo responder a las necesidades no previstas en las acciones de divulgación relacionadas con las temáticas del campo educativo que se investigan, tales como la virtualidad, capacitación y formación.

En el horizonte inmediato, además de las propuestas con modalidad a distancia y virtual que han sido responsabilidad histórica de las universidades desde de los años '80 a la actualidad, en la Argentina se encuentra en ejecución el Plan Conectar Igualdad, que ha distribuido netbooks en escuelas secundarias y que prevé continuar entregando equipamiento para la Educación Superior. Además la oferta de cursos de capacitación virtual, de las llamadas “aulas abiertas, aulas virtuales, aulas digitales”, se ha multiplicado en sitios del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), en portales educativos como “educ.ar”, del Ministerio de Educación de la Nación, y “Educared”, de la fundación Telefónica, en la página web del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), entre otros.

No obstante, será preciso reconocer el marco de tensiones y contradicciones en que acontecen estos procesos, y que hace falta investigar en la acción y tendencialmente, adoptando una postura que permita vincular los compromisos sociales con la acción pública, respecto a lo que significa ser un intelectual público, constructor en la acción del

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

nexo que existe entre conocimiento, poder y subjetividad, a través de un discurso crítico y un lenguaje de posibilidades.

Referencias Bibliográficas

Guyot, Violeta. (2005): “Epistemología y prácticas del conocimiento”. *Ciencia, Docencia y Tecnología*. año XVI 30: 9-24. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos,

Documentos

“Acompañamiento en el uso de materiales educativos actuales, motivantes y novedosos. El rol del alumno voluntario como tutor de alumnos de la secundaria”. Proyecto de extensión UNMDP – Voluntariado Universitario. Directora: Emilia Garmendia 2009-2010

“Alternativa de acompañamiento en los TPP / TTP de los jóvenes y docentes desde la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los sujetos”. Proyecto de extensión UNMDP – Voluntariado Universitario Directora: Emilia Garmendia 2009

“Aportes a la construcción y consolidación de prácticas sostenedoras de procesos de alfabetización universitaria.” Proyecto de investigación. Facultad de Humanidades – UNMDP. Directora: Emilia Garmendia 15/ F377. 2011-2012

“De las nuevas alfabetizaciones en los estudiantes del nivel superior: provisiones, puentes y laberintos / dirigido por Emilia Garmendia”. Mimeo. Mar del Plata: D.E.S. DGCE. 2011. 29 p. (Informe Final)

“Educación con TIC: colaboración entre estudiantes y profesores, secundarios y universitarios para la inclusión digital”. Proyecto de extensión. UNMDP – Voluntariado Universitario. Convocatoria extraordinaria: “La universidad se conecta con la igualdad” Directora: Emilia Garmendia OCA 3254/2012. 2011

“El papel de la motivación en el continuo presencial – distancia. Nuevos escenarios y actores en la construcción de identidades educativas” Proyecto de investigación. Facultad de Psicología. CIMEPB. Directora: Emilia Garmendia 15/H158 2010-2011

“El papel de la motivación en el continuo presencial–distancia. Nuevos escenarios y actores en la construcción de identidades educativas II.” Proyecto de investigación. Facultad de Psicología. CIMEPB. Directora: Emilia Garmendia 15/H187 2012-2013

“Hacia una evaluación integradora que integra a las netbooks en la escuela secundaria agraria”. Mención en la categoría Proyectos educativos. Conectar Igualdad. Senger, M.; Moroni, A.; Garmendia, E.; Hoffmann, M.; Basualdo, M y Laborde, R. Diciembre 2011. En http://coleccion1a1.educ.ar/?page_id=968

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A
INCLUSÃO DIGITAL NA ESCOLA PÚBLICA**

Mauri Luís Tomkelski

Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, Brasil

mauriluis@gmail.com

Adriana Richit

Professora Adjunta da UFFS, RS, Brasil

adrianarichit@gmail.com

Bárbara Cristina Pasa

Professor Assistente da UFFS, RS, Brasil

bapasa1@hotmail.com

Valéria Espíndola Lessa

Professor Assistente da UERGS, RS, Brasil

lessavaleria@yahoo.com.br

André Gustavo Schaeffer

Professor Assistente da UFFS, RS, Brasil

andre_schaeffer@yahoo.com.br

Angélica Rossi

Acadêmica da UFFS, RS, Brasil

angelica11_12@yahoo.com.br

**1. Formação Continuada Docente e Prática Pedagógica Com Tecnologias: Uma Breve
Introdução**

Incorporar as tecnologias à prática de sala de aula implica para o professor sair da “zona de conforto”, onde a ação educativa é previsível e ele tem domínio da situação e entrar na “zona de risco”, onde surgem situações inesperadas e problemas para os quais não tem solução imediata (BORBA e PENTEADO, 2001). Diante disso, a necessidade de se investir em formação continuada docente torna-se um imperativo, principalmente no que se refere ao uso pedagógico das tecnologias nas práticas de sala de aula e a concretização da inclusão digital em educação.

Na perspectiva desse entendimento, consideramos necessário promover e ampliar processos diferenciados de formação continuada de professores, visando propiciar-lhes

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

vivências formativas significativas, por meio das quais se apropriem de conhecimentos de uso pedagógico das tecnologias, possibilitando-lhes ressignificar os conhecimentos corporificados nos currículos escolares, a prática pedagógica de sala de aula e o próprio desenvolvimento profissional docente na perspectiva da inclusão digital do professor.

Em relação à formação de professores, principalmente a formação continuada, estudos evidenciam que em nível de Brasil a situação é crítica. Há grande demanda por formação, ao tempo que as ações implementadas têm se mostrado insuficientes para produzir mudanças em termos da qualificação da educação ofertada na escola pública.

Em resposta a essas demandas, pesquisadores, gestores da educação e especialistas têm se debruçado na busca de caminhos para a formação docente e a qualificação da educação nacional, deflagrando movimentos de mudanças que perpassam as práticas educativas, a estrutura da escola, a informatização da educação e a formação de professores.

Do mesmo modo, a sistematização de tais discussões e os resultados das pesquisas sobre formação profissional docente têm mobilizado reflexões sobre as dimensões do processo, com isso, entendimentos distintos têm sido apresentados. Dentre esses, destacam-se os entendimentos de Ponte (1997) e Oliveira (1997), que definem esse processo como desenvolvimento profissional docente, evidenciando a amplitude e complexidade que o mesmo sugere.

Para João Pedro da Ponte, desenvolvimento profissional docente designa “um processo de crescimento na competência em termos de práticas lectivas e não lectivas, no autocontrole de sua atividade como educador e como elemento da organização escolar” (PONTE, 1997, p.44), constituindo-se no movimento das experiências e esforços empreendidos pelo professor na busca de uma reorganização da sua prática pedagógica.

No que diz respeito à formação continuada docente, relatórios oficiais e pesquisas tem evidenciado que as ações promovidas são insuficientes em termos de abrangência, dado as dimensões geográficas do Brasil. Mostram, ainda, que o impacto dessas ações tem produzido mudanças pouco significativas na prática pedagógica do professor. Nessa perspectiva, o estudo sistematizado em Richit (2010) evidencia que as ações de formação continuada de professores precisam ser planejadas e concretizadas no contexto da prática pedagógica de cada área de conhecimento, considerando a realidade educacional específica dos profissionais envolvidos, as necessidades e perspectivas dos alunos, as mudanças manifestadas na

sociedade, bem como favorecer práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dos estudantes.

No contexto das escolas públicas do Rio Grande do Sul, observa-se que mesmo com as iniciativas oficiais o uso de tecnologias na prática pedagógica de sala de aula não tem sido efetivado. No que diz respeito ao ensino e aprendizagem da matemática, essa geralmente é abordada de forma compartimentalizada e sem conexão com as demais áreas do conhecimento e, também, desprovida do uso de recursos tecnológicos.

Diante disso, enquanto membros do GEP@T, planejamos e desenvolvemos uma ação formativa, na modalidade de Curso de Extensão, intitulada Formação Continuada de Professores: caminhos para a inclusão digital, por meio da qual objetivamos favorecer a inclusão digital de professores de matemática e alunos da rede pública estadual da região de Erechim, contribuindo com o desenvolvimento cultural e social da região e a concretização de mudanças na cultura escolar e para o processo de inclusão digital.

No contexto da ação formativa que promovemos, concebemos as tecnologias como recursos que propiciam o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, na medida em que permitem ressignificar conceitos, bem como promover novas abordagens em sala de aula, por meio das quais o estudante tem a possibilidade de fazer antecipações, simulações, propor e verificar hipóteses.

Assim, tomamos a referida ação formativa como contexto para a realização de nosso estudo, o qual tem por objetivo analisar o modo como as ações de formação continuada docente, voltadas ao uso pedagógico das tecnologias, impactam no processo de inclusão digital na escola pública.

2. Delineamentos Metodológicos do Estudo

A investigação delineada no presente projeto situa-se na perspectiva qualitativa, conforme entendimento apresentado em Denzin e Lincoln (2000). Segundo esses autores, a pesquisa qualitativa é “uma atividade estabelecida que situa o observador no mundo. Ela consiste de um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível [...]. Neste nível, pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo (p.03)”.

Guiados por esses pressupostos, realizamos entrevistas e aplicamos questionários aos professores participantes da ação formativa, a partir dos quais procuramos saber como se percebem face ao processo de inclusão digital almejado na escola pública. Além disso, priorizamos questões que versavam sobre o impacto das ações de formação continuada na prática pedagógica e sala de aula, na cultura escolar e na prática social dos sujeitos, aspectos esses que contribuem com o processo de inclusão digital.

Ao longo dos encontros de formação realizamos, também, observações acerca das discussões dos professores participantes acerca da possibilidades de abordagem da matemática a partir do uso de tecnológicas e sobre as suas conjecturas nas atividades de experimentação matemática.

A análise dos dados realizou-se mediante a *triangulação*, que consiste na estratégia de combinar múltiplas fontes de coleta de dados. Para Denzin e Lincoln (2000) a *triangulação* é um método muito adequado à pesquisa qualitativa em função da necessidade de se analisar com profundidade o tema em estudo, bem como descrevê-lo a partir das diversas fontes de dados coletados.

Por meio dos delineamentos metodológicos descritos, buscamos compreensões abrangentes e consistentes sobre as implicações das ações de formação continuada, voltadas para o uso pedagógico das tecnologias, para o processo de inclusão digital na escola pública.

3. A Formação Continuada de Professores e suas Implicações para o Processo de Inclusão Digital na Escola Pública: Análise de Uma Prática Formativa Vivenciada na Rede Pública de Ensino de Erechim/RS - Brasil

É consenso que a presença e o uso das tecnologias digitais modificaram o modo de vida das pessoas e deflagraram mudanças nas práticas sociais, nas formas de comunicação, nos processos de produção de conhecimento e nas atividades profissionais das pessoas. Contudo, de acordo com Richit (2010), nota-se que no âmbito da escola pública brasileira as iniciativas voltadas à incorporação das tecnologias nas práticas pedagógicas são, ainda, tímidas e escassas, aspecto esse que está, na maioria das vezes, relacionado à deficiência na formação dos professores no que se refere ao uso das tecnologias.

Nessa perspectiva, a implementação de ações voltadas à formação pedagógico-tecnológica de professores de escolas públicas torna-se necessária, tal como preconiza Richit

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

(2010). O projeto de extensão Formação Continuada de Professores: caminhos para a inclusão digital foi planejado mediante a necessidade de promover a formação pedagógico-tecnológica de professores de matemática. Isso posto, priorizamos promover de maneira articulada a formação específica e tecnológica. Ou seja, propomos aos professores situações de investigação matemática com tecnologias que os levassem a uma ressignificação dos conhecimentos matemáticos e da própria prática pedagógica de sala de aula.

Foram promovidas atividades formativas diversificadas, tais como leitura e discussão de textos com foco na formação tecnológica de professores, diálogos sobre formação docente com professores especialistas na área, discussão sobre conteúdos matemáticos, bem como oficinas de investigação de conceitos matemáticos a partir do uso de tecnologias diversas, tais como softwares gráficos e de geometria dinâmica, criação de blogs, investigação de objetos virtuais de aprendizagem e recursos da planilha eletrônica *Calc*, etc.

Tais atividades foram desenvolvidas no laboratório de informática da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim, RS, Brasil. As atividades foram encerradas na primeira semana de dezembro de 2011, com a realização de uma palestra intitulada “Formação docente, tecnologias e inclusão digital” e de uma avaliação do processo formativo vivenciado.

A partir dos dados coletados, verificamos, entre outras coisas, que os professores das escolas públicas estaduais enfrentam dificuldades diversas no que diz respeito à formação e prática pedagógica com tecnologias, tais como as precárias condições de trabalho que os impedem de investir em formação continuada; mudanças nos planos de carreira do magistério e o descumprimento das diretrizes desse documento que os desmotivam, bem como carência de projetos de uso das tecnologias nas escolas. Contudo, para esses profissionais, embora os desafios citados, o professor precisa comprometer-se com sua formação e prática docente.

Além disso, a experiência realizada mostra que a inclusão digital na escola pública é um processo nascente, pois não superamos as etapas iniciais, como a democratização das tecnologias e acesso a Internet, conforme ilustra o depoimento a seguir.

Ainda estamos engatinhando no processo de inclusão digital na escola pública. Muitos são os obstáculos que precisam ser superados, entre eles: mudanças na formação tecnológica do professor, mudança na cultura de utilização dos recursos tecnológicos na educação por parte de alunos e professores e disponibilização de recursos mais adequados e, principalmente, internet de maior velocidade e conexão estável (**Professor M.**, dez./2011).

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

No que diz respeito às escolas públicas do Rio Grande do Sul, verifica-se que importantes iniciativas estão sendo implementadas, revelando um quadro bastante positivo no que diz respeito ao acesso dos alunos e professores a esses recursos, contudo, estudos mostram que pouco se avançou em relação à formação continuada para uso de tecnologias na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional do professor e a constituição de uma cultura de uso das tecnologias no âmbito dessas instituições. O depoimento a seguir ilustra esse aspecto.

Eu vejo que já melhoramos em muitas coisas sobre as tecnologias. Hoje todas as escolas do Estado tem laboratório de informática, mas eles [os laboratórios] ainda são pouco usados nas aulas mesmo, para o conteúdo de sala de aula. Acho que os professores não se sentem preparados pra isso. Talvez se houver mais formação continuada e se os professores buscarem isso realmente, aí acho que as mudanças vão acontecer (**Professora I.**, nov./2011).

Também nos deparamos com a realidade de que mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores não ocorrem instantaneamente, é necessário tempo para a mudança de paradigmas. Sobre isso, Lévy (1998, p.8) comenta que

é certo que a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática [...] supõe, portanto, o abandono de um hábito antropológico milenar, o que não pode ser feito em alguns anos.

Em face dessas constatações, compreendemos que a concretização da inclusão digital na escola pública pressupõe, a priori, processos de formação continuada que sejam desenvolvidos na perspectiva da inclusão digital do professor. Ou seja, o professor precisa, primeiramente, ser incluído nesse processo, assim como precisa apropriar-se desses recursos de tal maneira que processos de resignificação do conhecimento matemático, das práticas pedagógicas de sala de aula e desenvolvimento profissional sejam deflagrados, conforme sugerem os estudos de Richit (2010), Penteado (1997) e Ponte et al. (2003).

REFERÊNCIAS

BORBA, M.C.; PENTEADO, M.G. **Informática e Educação Matemática**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 1998.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN
FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

PENTEADO, M.G. **O Computador na Perspectiva no Desenvolvimento Profissional do Professor**. 1997. 342 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

PONTE, J.P. **O conhecimento profissional dos professores de Matemática**. Relatório final do Projecto: O saber dos Professores: concepções e práticas. Lisboa: DEFCUL, 1997.

PONTE, J.P.; OLIVEIRA, H.; VARANDAS, J.M. O Contributo das Tecnologias de Informação e Comunicação para o Desenvolvimento do Conhecimento e da Identidade Profissional. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado das Letras, p.159-192, 2003.

OLIVEIRA, L. A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto (Portugal): Porto Editora, p.91-106, 1997.

RICHIT, A. **Apropriação do Conhecimento Pedagógico-tecnológico em Matemática e a Formação Continuada de Professores**. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

Análisis morfológico automático de la gramática temprana. Las etapas en la adquisición de la categoría léxica Verbo

Carolina Paola Tramallino¹

Universidad Nacional de Rosario (Centro de Adquisición del Lenguaje).

carotramallino@hotmail.com

1. Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto de investigación presentado en 2012 en la Universidad Nacional de Rosario, titulado “Análisis automático de la gramática temprana” y dirigido por la Dra. Zulema Solana.

En cuanto a los objetivos específicos, se propone verificar hipótesis lingüísticas formuladas a partir del análisis de datos provenientes de un corpus electrónico, que den cuenta de las distintas etapas en la adquisición de la categoría verbo por las que transitan los niños desde el primer año de edad hasta los tres años.

Particularmente, se estudiarán las siguientes cuestiones:

- el orden en que aparecen en el niño las categorías léxicas y el sistema de marcas morfológico-semánticas de flexión de la categoría verbo.
- el sistema de marcas morfológico-semánticas de flexión de la categoría mencionada previa descripción y modelización.

Como metodología de trabajo se analizarán corpus electrónicos extraídos de bases de datos, recurriendo a CHILDES, herramienta que está disponible en la web y es de acceso libre y gratuito.

¹ Título del proyecto propio: Análisis automático de la gramática temprana.

Para la implantación en máquina se acudirá al software Smorph, que realiza la tokenización y el análisis morfológico en una sola etapa y da como resultado las formas correspondientes a un lema con sus valores.

El aporte personal alude a la posibilidad de implementar una nueva herramienta informática, que a diferencia de Smorph, es de libre acceso y está disponible en la web: Nooj. Este programa fue desarrollado por Max Silberstein para el tratamiento de lenguas naturales y en la actualidad es utilizada por investigadores de distintas universidades en todo el mundo. Se considera que esta herramienta no sólo permitiría analizar la gramática tempranaⁱ, sino también producciones de aprendientes de segundas lenguas y de esta forma ser explotada con un fin didáctico.

2. Estado de la cuestión

La recolección de datos, transcripción y su posterior almacenamiento es una puerta de acceso que facilita el trabajo de muchos investigadores, como explica Solana (2012): “La posibilidad de guardar en base de datos informatizadas grandes corpus de lenguaje infantil hace posible el trabajo con el lenguaje espontáneo...” (2012: 2).

Respecto a las investigaciones sobre la informatización del análisis del lenguaje infantil, cabe mencionar las que refieren a la base de datos CHILDES, por ejemplo el trabajo llevado a cabo por Fernández Martínez Almudena (1994) quien se propone explorar cómo el niño aprende las estructuras gramaticales implicadas en las expresiones Tiempo y Aspecto.ⁱⁱ Es importante también, la descripción que realiza Beltrán Celina (2008) del sistema y sus múltiples aplicaciones en el trabajo “CHILDES/CHAT/CLAN”.

En cuanto a investigaciones que se valen de Smorp para el análisis automático, son numerosas las tesis de doctorado dirigidas por la Doctora Zulema Solanoⁱⁱⁱ, que han sido aprobadas por la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR. Para la presentación de la herramienta Nooj, se toma en cuenta el trabajo de Bonino Rodolfo (2011).

En lo que refiere a estudios de la morfología verbal en la adquisición de la lengua materna, es pertinente citar el trabajo de Codesio Ana I. (1999) desde la perspectiva de la Lingüística Clínica; el de Álvarez Adriana (2003) quien propone un estudio a partir de test de lenguaje espontáneo, con niños de entre 3 años y 6 meses a 4 años de edad, para describir los procesos morfológicos a los que recurren los sujetos para nombrar instrumentos no existentes^{iv} y por último, el de Serrat, Olmo, Sanz-Torrent (2009) que analizan el lenguaje espontáneo de niños de entre 22 y 31 meses. Las variables que manejan son: los nuevos verbos, la conjugación, formas verbales y la estructura sintáctica, entre otros.^v

3. Metodología

El sistema CHILDES (Child Language Data Exchange System) brinda herramientas para estudiar las interacciones conversacionales de niños. Constituye una base de datos compuesta por 44 millones de palabras correspondientes a 28 lenguas diferentes. La información allí reunida es producto del trabajo de numerosos investigadores que se encargan de propiciar y volcar dichos datos.

Las herramientas abarcan una base de datos de transcripciones, programas para analizar las mismas a través de computadoras y métodos de codificación lingüística, entre otros.

Todos los archivos de transcripciones se encuentran en el formato CHAT (Codes fr de Human Analysis of Transcripts) “...que es el que provee un formato estandarizado para producir transcripciones informatizadas de conversaciones.” (Beltrán: 2008). Las conversaciones no sólo involucran a niños y padres sino también a investigadores o maestros y aprendientes de una segunda lengua.

Con respecto a la estructura de la transcripción, ésta se compone de tres partes:

a) **Los encabezados** introducidos por @ en donde hallamos información sobre: la ubicación del archivo respecto a las carpetas contenedoras en la que se encuentra dentro del sistema, el nombre del investigador, los participantes de la conversación y el rol que cumplen (madre, investigador, etc.), la edad del niño, la fecha en la que se produjo la grabación y el lugar. Además informa acerca de la situación en la que se desarrolla el diálogo, por ejemplo:”... la conversación gira en torno a diversos cuentos y juguetes”^{vi}.

b) **Las líneas principales** encabezadas por * donde se transcribe todo lo que dicen los participantes y se ubica en cada renglón a una sola oración. Ejemplos:

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

18 *FER: no (.) <es de los> [//] es de erase una vez el hombre .

19 *PAT: que es esto ?

20 *MAC: eso es el fuego .

Van acompañadas de diferentes signos que indican que algunas palabras, por ejemplo, no se entienden, que ciertas sílabas son agregadas por el transcriptor para completar las palabras, las pausas, las interrupciones, los errores que cometen los niños (ya sea de concordancia o de flexión), los fragmentos de canciones o adivinanzas que son repetidas por los sujetos, entre otros.

c) Las líneas dependientes encabezadas por % , contienen comentarios o descripciones que son importantes para la tarea del investigador, por ejemplo:

%act: se refiere al del dibujo.

%err: esta = estan \$MOR ; peden = pueden \$PHO ; volcar con el abajo = volcar abajo

%act: golpea una hoja del libro

Para formular hipótesis en cuanto a las etapas que se evidencian en la adquisición de la primera lengua respecto de la categoría verbo, se realiza un relevamiento de las producciones orales de niños menores de tres años, considerando la evolución que presenta la gramática en cada uno de ellos y se las agrupa por sujeto y por edad en diferentes archivos. Es decir, se reúnen todas las oraciones en las que los niños escogidos para el corpus, emplean formas verbales de acuerdo a la tabulación por edad. No se consideran las repeticiones o frases citadas que ya fueron aprendidas por los infantes.

1 año y 7 meses:

*CHI: e(1) (11)ueve !

*CHI: que hay ahí mama

*CHI: (es)ta .

*CHI: ahí papo (.) no está !

4. Etapas propuestas para la adquisición de la categoría Verbo.

La hipótesis general coincidente con la literatura especializada (López-Ornat 1994 1995, Serrat-Olmo-Sanz Torrent 2009) reside en la configuración de estadios en la evolución de la adquisición de la lengua materna. En lo que refiere al sistema de marcas morfológico-semánticas de la categoría V (verbo) se plantea la siguiente hipótesis según la cual los niños pasarían por tres momentos:

1. Categorías sin marcas de flexión: por ejemplo “vive” aplicado a primera o tercera persona singular, siendo que antes de los dos años: “...se encuentran verbos aparentemente en tercera

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

persona singular, pero en realidad sin persona asignada desde el momento en que no constituyen ninguna oposición” (Solana: 4).

2. Primeras marcas en algunas categorías: por ejemplo diferenciar persona con “vivo” y “vive”.
3. Un desarrollo morfológico complejo. Empleo de otros tiempos y modos verbales como por ejemplo el futuro simple (*estará*) y el Subjuntivo (*no llores*).

En este caso se mostrará la evolución en un sujeto: Irene, con el fin de ampliar la investigación realizada por Solana (2012) en cuanto a la morfología flexiva y derivativa de las categorías Nombre y Adjetivo y se prevé en un futuro una ampliación del corpus que permita desarrollar un estudio cuantitativo.

1era etapa:

A los 11 meses no utiliza verbos y muy pocas palabras de una sola sílaba: *ta*, *yyyy*, *ia*.

Al año y un mes aparecen algunos nombres: *tata*, *papa*, *pipa*, *pupa*, *Lili*, *Amba*, *Ana* formados por dos sílabas, continúa la ausencia de verbos, imitación de sonidos de animales: *miau*, *kiki* y un deíctico: *ahí*.

1 año y 4 meses: aparecen construcciones de dos palabras: *ahí taza/ hola papá*. Verbos sanar y venir: *ana* (sana) y *vin* (ven) en imperativo.

1 año y 6 meses: sólo emplea la 3era persona gramatical: *yayó* [: cayó] *tá* (está) /*ito bota* (quitó), (c)*ayó*
Un pronombre posesivo: *mía*.

Verbos en infinitivo: *mimi* (dormir), una frase de futuro en 1era pers.: *omi* (me voy a dormir) y otra forma en imperativo: (d)*ámelo*. La presencia escasa de estas últimas formas verbales no implica un uso productivo de las mismas, siguiendo el concepto de Fernández Martínez Almudena (1994)^{vii}.

1 año y 7 meses: la presencia de un verbo transitivo (en imperativo) con su complemento: *quita tapa* (quita la tapa) *ita el viyeo* (quita el video).

Regulariza un verbo irregular: *no sona* (no suena)

Repetición de consonantes en formas verbales conjugadas: *ya ababó* (acabó) *vavoc* (marchó)

Utilización de gerundios: *deaando* (descansando) *anano* (llorando).

Empleo de la primera persona una sola vez: *vivo yo*.

Utilización de la tercera persona: *tae* (cae) /*no e(s)/no (es)tá Peter_Pan/ ya (es)tá la india*.

2da etapa:

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Al año y 9 meses: verbos 3era p. sing. completos: *es muy: guapo/ viene ot(r)a_niña*

Oraciones de más de tres palabras que incluyen clíticos acusativos: *no lo quiere/ lego lo tira papi.*

Regulariza verbos irregulares en algunas ocasiones: *no lo ponio.*

1 año y 10 meses: verbos en 1era persona: *fuimo(s) a ve(r)/ vo:(y) a bu(s)ca(r)/voy a dormi(r).*

frases verbales de gerundio: *(es)tá eturiando (estudiando)*

clíticos de 1era persona: *me comió*

gerundios: *comiendo .*

Pretérito perfecto: *lo t(r)ajo papi/ vieno(vino) .* Pretérito imperfecto: *(es)taba.* Presente: *Es/ etá/ pome* (come). Imperativo: *no g(r)ites*

Observamos que las frases de gerundio solo se emplean en presente y en 3era persona aunque corresponda a la 1era: *Irene e(s)tá vi(e)ndo u(n) lib(r)o de hipopótamo .*

3era etapa

Después de los 2 años: Utiliza la primera persona singular en frases verbales de gerundio *e(s)toy du(r)miendo*, distinguiéndola de la 3era: *(es)taban v(i)endo*. Elige entre 1era sing y plural: *(.) lo gua(r)damo(s) me gu(s)ta.*

Concordancia entre la persona gramatical y la forma verbal: *(es)tán las perotas /(es)tá Tita.*

Además del tiempo presente emplea el pretérito indefinido: *se ha acaba(d)o!* con una marca de impersonalidad y el futuro simple: *mami e(s)tará*. Clíticos en caso dativo: *le*.

2 años y medio:

Frases con verbo estar: *e(s)tá ca(s)tigada . está despierto/ yo (es)toy siendo buena*

Amplía los tiempos verbales: *me quere /querías / no te lo había enseña(d)o/ / le ha pasa(d)o/ se du(r)mió /se ríe /tiene, tienes/ me miraba, míralo(imperativo) /e(s)taban, etaba, etaban/ trago (trajo).*

3 años/ 3 años y un mes: Verbos en pretérito coincidentes con la gramática adulta: *no está/el cayó/ fuimos.*

La presencia de dos clíticos: *se lo contaste/ tu te lo perdiste.*

Frases verbales de infinitivo: *no te lo qu(i)ero desir / fui a mirarme*

Subjuntivo para expresar una orden negativa: *tu no toques.*

Verbos irregulares coincidentes con la gramática adulta: *caigo/ tuviste/dije/se(sé)/tengo/quieren.*

Referencias de estadios para el análisis automático:

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Etapa 1: *Tá* (está).

Etapa 2: 1era persona singular *etoy* por *estoy*/ Clíticos reflexivos de 1era persona (*me*) / Clíticos no reflexivos (*lo*)/ Frases verbales de gerundio en 3era pers. sing. incompletas (*tá vendo*).

Etapa 3: Frases verbales de gerundio incompletas en 1era pers.: (*etoy dumiendo*).

Dos clíticos (*te lo*) / Verbos en pretérito (*Es, está, están*) / Frases verbales de gerundio en tercera plural incompletas (*etaban vendo*). Verbos irregulares que son regularizados (*ponio*) / Verbos irregulares coincidentes con el de la gramática temprana (*quieren, tuviste, aprietan*).

El siguiente cuadro muestra una síntesis de la evolución:

	1era etapa (hasta los 20 meses)	2da etapa	3era etapa
CATEGORÍAS	Nombres, adjetivos y pocos artículos. Nombres propios		posesivos
TIEMPOS Y PERSONAS	Emplea el pret. perf. Utiliza la 3era sing. para singular y plural.	Utiliza 1era persona singular. Pretérito perfecto e imperfecto y el modo imperativo.	Emplea futuro. Modo subjuntivo.
FRASES VERBALES DE GERUNDIO	NO	Sólo en presente y en 3era pers. sing. para todos los casos.	Distingue la 3era persona singular y plural en pretérito. Emplea además la 1era persona.
CLÍTICOS no reflexivos	NO	Emplea "lo".	Los clíticos que reemplazan el OD se eligen según género y número (<i>lo, la</i>). Clítico dativo <i>le</i>
CLÍTICOS reflexivos	NO	<i>me</i>	<i>Me</i> <i>se</i>
CONCORDANCIA	NO	Sí en algunos casos	Sí en todos los casos.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

GRAMATICAL			
VERBOS IRREGULARES	NO	Son regularizados	Son coincidentes con los de la gramática adulta al finalizar la etapa, al comienzo los regularizan.
COMPL. VERBO	nombres	Sintagmas nominales	infinitivos

5. Análisis automático

Para el análisis automático emplearé el software Smorp, que es un analizador y generador morfosintáctico, ya que constituye una herramienta declarativa que se encuentra separada de la maquinaria algorítmica y por lo tanto permite al lingüista no solo trabajar con cualquier lengua sino también adaptarla de acuerdo a su propósito de investigación. Su funcionamiento permite adecuar la herramienta para el tratamiento automático de la gramática temprana descripta.

5.1. Smorph, analizador

Smorph realiza la tokenización y el análisis morfológico en una sola etapa, produciendo las formas correspondientes a un lema con los valores adecuados, es decir, brindando información morfológica y categorial. Para explicar su funcionamiento es preciso especificar cinco tipos de información contenidos en archivos con terminación txt: **Códigos Ascii:** se declaran, entre otros, los caracteres separadores, las equivalencias entre mayúsculas y minúsculas. **Entradas:** funciona como un diccionario lingüístico en el que se ingresan los ítems léxicos que deben ir acompañados por un indicador del modelo correspondiente y funciona como conexión para el archivo **Modelos:** éstos son introducidos mediante @, que indica el lugar en donde se ubica la raíz a la cual se agregan las terminaciones. En éste se consigna la información morfológica. Por ejemplo (un modelo de verbo como *comer*):

@v2 - 2
+er v/infin/c2/r
+ido v/part/masc/sg/c2/r viii

Es fundamental declarar todas las terminaciones que son necesarias para definir los modelos de flexión. Dichos caracteres expresan un rasgo o conjunto de rasgos determinados.

En **Rasgos** se organizan jerárquicamente las etiquetas, por ejemplo nombre, adjetivo, verbos, etc. Asimismo, se puede incorporar la etiqueta que indica, por ejemplo, el tipo de nombre y se agregan los rasgos de concordancia, género y número.

5.2. Implementación en Smorph para la detección automática

Siendo el objetivo de la lingüística computacional el poder comprobar hipótesis lingüísticas, se deberán realizar modificaciones en el software Smorph para poder detectar automáticamente determinadas marcas que actúen como indicios de que los niños están transitando por distintas etapas en la adquisición de la lengua materna con respecto a la categoría léxica verbo. Finalmente se evaluarán esos resultados de acuerdo al índice de cobertura y precisión.

Modificaciones en el archivo Rasgos: debe crearse la etiqueta morfosintáctica que corresponda a verbos de la gramática temprana para que el programa lo identifique como tal en el análisis automático. Por lo tanto, se agrega el nuevo rasgo “vt” (verbo gramática temprana) al rasgo “v” de la siguiente manera:

EMS	etmorsin
v	verbo
vt	vgrat

Modificaciones en el archivo Entradas: se declara un nuevo verbo, por ejemplo “tar” y “etar” con el rasgo “vt” y se le asigna un nuevo modelo

tar	@v 90
etar	@v 90

Modificaciones en el archivo Modelos: para el nuevo verbo “tar” se colocará el número de modelo y se le adosarán las terminaciones - luego de quitar los últimos dos caracteres (-2) - a las que se les asigna el rasgo vt:

@v 90	-2
oy /vt/pres/ind/1a/sg/c1/ir/vgrat	.
tá /vt/pres/ind/3a/sg/c1/ir/vgrat	.
tamos /vt/pres/ind/1a/pl/c1/ir/vgrat	.
tán /vt/pres/ind/3a/pl/c1/ir/vgrat	.

Además deberá modificarse el modelo existente para los verbos irregulares que son regularizados por los niños^{ix}. Por ejemplo, para la forma “ponio” (puso), en el archivo “entradas” tenemos los modelos que corresponden a la raíz regular y a la raíz irregular del verbo poner:

pus @v36
pong @v35
poner @v39 .

Es necesario trabajar en el modelo de conjugación regular ya que la forma verbal utilizada por el niño ha seguido dicha raíz. Por lo tanto, en el archivo “modelos”, se agrega al @v39, la desinencia regular:

+io v/pres/ind/3a/sg/c1/r/vgrat

De este modo, la herramienta analizará como 3era persona singular tanto a *puso* como a *ponio*, distinguiendo a ésta última como verbo de la gramática temprana.

5.3. Resultado del análisis automático

A modo de ejemplo, se muestra sólo el análisis de los siguientes fragmentos: *mueve/etán eturiando/ me miraba/ lo ponio*.

'mueve'.

['mover', 'EMS','v', 'MODOV','ind', 'PERS','3a', 'NUM','sg', 'TPO','pres', 'TR','irr', 'TC','c2'].

'etán'.

['**etar**', 'EMS','v', 'MODOV','ind', 'PERS','3a', 'NUM','pl', 'TPO','pres', 'TR','irr', 'TC','c2','**vt**'.]

'eturiando'.

['eturiando', m.i.].

'me'.

['EMS','cl', 'TPCRF','rflnse'].

'miraba'.

['mirar', 'EMS','v', 'MODOV','ind', 'PERS','3a', 'NUM','sg', 'TPO','imp', 'TR','r', 'TC','c1].

'lo'.

['lo', 'EMS','cl', 'TPCL','nrfl'].

'ponio'.

['**ponio**', 'poner', 'EMS','v', 'EMS','**vgrat**', 'MODOV','ind', 'PERS','3a', 'NUM','sg', 'TPO','prets', 'TIRR'].^x

En cuanto a la medición de los resultados alcanzados en el análisis automático, se observa una gran precisión (96%) en cuanto a la detección de formas verbales de la gramática temprana (distinguidas como vgrat) pero una baja cobertura (un 65% de promedio) como consecuencia de la presencia de formas que son imposibles

de establecer o predecir, como el caso de *eturiando*, *pomes* (comes), *puero* (puedo), *ribujaron* (dibujaron), *no babamo* (nos bañamos), entre otros. Para estos tipos de segmentos que no siguen una norma, no resulta económico ingresarlos de manera manual en las entradas. Tales lemas no pueden ser reconocidos por el programa y por lo tanto son identificados con el rasgo 'm.i' que significa palabra desconocida.

6. Conclusiones

A partir de la formulación de hipótesis, sustentadas por diversos autores en cuanto al pasaje por etapas en la evolución de la gramática temprana, se dispone trabajar con sujetos de no más de tres años de edad cuyas interacciones verbales están disponibles en la base de datos CHILDES. En esta publicación se muestra la evolución en la adquisición de la categoría Verbo, en Irene. Es importante aclarar, que los datos que se toman como objeto de estudio, reflejan la competencia a manera de una abstracción^{xi}, es decir, no se pretende aseverar que todos los niños pasen por los mismos estadios a la misma edad.

Luego de analizar la producción de la niña desde los 11 meses hasta los 3 años de edad, se determinan diferencias significativas que evidenciaban el pasaje de una etapa a la otra, como ser:

- Empleo de diferentes personas gramaticales y utilización de tiempos verbales como el pretérito indefinido, que se van ampliando y trasladando a otros tiempos y modos verbales.
- la concordancia efectuada en artículos y nombres, se ve reforzada en la elección de la desinencia verbal correspondiente al sujeto, como así también en la utilización de clíticos que funcionan como complementos del verbo, con diferencia de género (la/lo) y en la de clíticos reflexivos referidos a la tercera persona (se) y a la primera (me).

Con el objetivo de comprobar dichas anticipaciones de sentido, se propuso analizar automáticamente los datos y realizar modificaciones en los archivos del programa, con el objeto de distinguir los segmentos propios de la gramática temprana de los de la lengua estándar. El resultado arrojado es una gran precisión en cuanto a la detección de formas verbales de la gramática temprana (distinguidas como vgrat) pero una baja cobertura, sobre todo en los textos concernientes al primer estadio, dada la cantidad de segmentos producidos por los sujetos que la herramienta desconoce (consignados como m.i.).

Por último, es necesario mencionar el problema evidenciado en la labor como investigadora dentro del campo de estudio correspondiente a adquisición del lenguaje, tanto sea de la primera como de la segunda lengua. El mismo radica en la dificultad de ampliar el corpus de trabajo, siendo ésta una tarea muy costosa en lo que refiere al tiempo, porque además de la búsqueda de sujetos pertinentes para el objeto de investigación, demanda la posterior transcripción y digitalización de los datos recogidos.

Con respecto al terreno de la lingüística computacional, el obstáculo a sortear es el uso restringido de las herramientas informáticas.^{xii} Por ello, actualmente, me encuentro estudiando el funcionamiento del programa Nooj, que no sólo se encuentra disponible en internet sino que además cuenta con un foro en donde los usuarios pueden intercambiar opiniones y participar de congresos anuales que son organizados por el creador. El aporte personal reside en poder efectuar una adaptación de dicho programa que permita el análisis, la búsqueda de información y la comprobación de hipótesis lingüísticas en textos de español producidos por aprendientes de primera y de segunda lengua.

7. Bibliografía

Aït- Mokhtar Salah y Rodrigo Mateos José Lázaro (1995) “Segmentación y análisis morfológico de textos en español utilizando el sistema SMORPH. SEPLN, 17, 29-41.

Alvarez, Adriana et al. 2003 “Desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 4 años: el paso a los procesos morfológicos” en *Revista Iberoamericana de Educación*, disponible en http://www.rieoei.org/inv_edu37.htm

Beltrán, Celina (2008) “CHILDES/CHAT/CLAN” en *Recursos informáticos para el tratamiento lingüístico de textos*. Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje UNR. Juglaría, Rosario.

Bonino, Rodolfo (2011) “Una propuesta para la implantación de la morfología verbal del español” en *Revista INFOSUR* N° 5, págs. 79-86.

Carrasco González, M. y Celis Sánchez, C. (2004): CHILDES Project: Child Language Data Exchange System. Sistema de Transcripción CHAT. Publicación electrónica disponible en <http://chil提高.psy.cmu.edu/intro/spanish.pdf>

Codesio García, Ana I. (1999) “Aplicación clínica de la Lingüística: un ejemplo en la evaluación de la producción verbal espontánea en edad infantil” en *Revista de Investigación Lingüística*. N°1. Vol II. Págs. 43-58.

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

Fernández Martínez, A. (1994): “El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos para un estudio longitudinal”, en: LÓPEZ ORNAT, S. *et al.*, *La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI, 29-46.

López Ornat (1994) *La adquisición de la lengua española* Siglo XXI, Madrid.

_____ (1995) *La adquisición de la sintaxis española*. Siglo XXI, Madrid.

Serrat Eisabet, Olmo Raquel, Sanz- Torrenti Mónica (2009) “La productividad de la morfología verbal a los dos años de edad”, en *Infancia y Aprendizaje*, 2009, 32 (1), 49-63.

Serrat Eisabet, Olmo Raquel, Sanz- Torrenti Mónica (2004). “Aprendizaje léxico y desarrollo de la gramática: vocabulario verbal, aceleración morfológica y complejidad sintáctica.” en *Anuario de Psicología*, vol. 35, 4, 221-234.

Solana, Zulema G. (2012) Revista *INFOSUR* N° 6. (En prensa)

Tramallino Carolina P. (2009) “Formas verbales irregulares en la interlengua de aprendientes de español como L2” en *La interlengua de aprendientes de español como L2: aportes de la Lingüística informática*. Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje UNR. Juglaría, Rosario.

NOTAS

ⁱ El término “gramática temprana” hace referencia al conocimiento lingüístico de las primeras etapas del desarrollo.

ⁱⁱ Luego del estudio longitudinal llevado a cabo por la autora, ésta concluye en que la categoría gramatical de Aspecto en lengua española se adquiere en el mismo período evolutivo que la categoría de Tiempo. (Fernández Martínez A. 1994) en LÓPEZ ORNAT, S. *La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI, pág. 46.

ⁱⁱⁱ “Análisis automático de las construcciones causativas” de Rodolfo Bonino, “El orden de palabras en la adquisición del alemán como segunda lengua” de Horacio Dotti, “El sintagma adjetivo núcleo” de Bárbara Méndez, “El sintagma adverbial núcleo” de Andrea Rodrigo y “Recuperación de información en bases de datos de texto” de Claudia Susana Deco (Doctorado de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Exactas de la UNR).

III JORNADAS NACIONALES y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

^{iv} La autora detecta un alto porcentaje de frases verbales en las producciones orales de los niños entrevistados, lo que haría suponer que el componente sintáctico está más desarrollado a esta edad que el morfológico: “Tanto antes como después de haberles ofrecido el modelo, los niños produjeron verbos conjugados...” como planta y, corta. (...) también se registraron tipos frases del tipo: pega las fotos, peina el pelo.” (Álvarez 2003: pp 6-7).

^v En sus conclusiones dejan claro que: “Los sujetos utilizan las formas verbales de presente, pretérito perfecto e infinitivo con verbos familiares para ellos (...) usan los nuevos verbos con la misma forma morfológica que se les ha presentado en los modelos lingüísticos. (2009: 59). En menor grado emplean el futuro simple y el pretérito imperfecto.

^{vii} Define el uso productivo por dos condiciones: “a) Que exista el uso del mismo morfema con lexemas diferentes. b) Existencia de variantes morfológicas para un mismo lexema. “El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos para un estudio longitudinal”, en: LÓPEZ ORNAT, S. *et al.*, *La adquisición de la lengua española*, Madrid: Siglo XXI, pág. 33

^{viii} Aclaraciones: v (verbo), infin (infinitivo), c2 (segunda conjugación) r (regular), part (participio), masc (masculino), sg (singular).

^{ix} Tramallino Carolina (2009). “Formas verbales irregulares en la interlengua de aprendientes de español como L2” pág. 49.)

^{x x} Smorph presenta la etiqueta morfosintáctica (‘EMS’) verbo (‘v’), aclara que es una forma verbal de la gramática temprana (‘vgrat’), luego que se trata del modo indicativo (‘MODOV’, ‘ind’), informa sobre la persona (1^a, 2^a, 3^a) y el número (singular “sg” o plural “pl”) (‘PERS’, ‘1^a’), (‘NUM’, ‘pl’), a continuación el tiempo (pretérito perfecto simple) (‘TPO’, ‘prets’) y por último aclara si el verbo es regular (‘TR’, ‘r’) irregular (‘TIRR’).(m.i.) significa palabra desconocida.

^{xi} Coincidiendo con autores como Álvarez (2003) que retoman a Foster (1990) *The communicative competence of Young hCildren: A modular Approach*. New York; Longman.

^{xii} Los programas con los que cuenta mi grupo de investigación fueron propiciados por gentileza de su autor. Son programas de prueba que no están a la venta ni tienen licencia para ser divulgados.