
XXXII • 2017

Año XVIII. Vol 32. Noviembre 2017. Buenos Aires. Argentina

Reflexión Académica en Diseño & Comunicación

IV Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores
y Autoridades de Nivel Medio. 'Interfaces Palermo'



Reflexión Académica en Diseño y Comunicación

Universidad de Palermo.
Facultad de Diseño y Comunicación.
Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.
Mario Bravo 1050.
C1175ABT. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
www.palermo.edu
publicacionesdc@palermo.edu

Director

Oscar Echevarría

Coordinadora de la Publicación

Diana Divasto

Universidad de Palermo

Rector

Ricardo Popovsky

Facultad de Diseño y Comunicación

Decano

Oscar Echevarría

Secretario Académico

Jorge Gaitto

Consejo Asesor de la Facultad de Diseño y Comunicación

Débora Belmes
José María Doldan
Claudia Preci
Fernando Rolando

Textos en inglés

Diana Divasto

Textos en portugués

Julio Adrián Jara

Diseño

Fernanda Estrella
Constanza Togni

1° Edición.

Cantidad de ejemplares: 500
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
Noviembre 2017.

Impresión: Buschi

Ferré 2250/52 (C1437FUR)
Buenos Aires, Argentina.
ISSN 1668-1673

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación on line

Los contenidos de esta publicación están disponibles, gratuitos, on line ingresando en: www.palermo.edu/dyc > Publicaciones DC > Reflexión Académica en Diseño y Comunicación



La publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (ISSN 1668-1673) está incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex. (Evaluación 1: Nivel superior de excelencia)

Prohibida la reproducción total o parcial de imágenes y textos. Se deja constancia que el contenido de los artículos es de absoluta responsabilidad de sus autores, quedando la Universidad de Palermo exenta de toda responsabilidad.

Comité Editorial

Lucia Acar. Universidade Estácio de Sá. Brasil.
Gonzalo Javier Alarcón Vital. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Mercedes Alfonsín. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Fernando Alberto Alvarez Romero. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Ecuador.
Gonzalo Aranda Toro. Universidad Santo Tomás. Chile.
Christian Atance. Universidad de Lomas de Zamora. Argentina.
Mónica Balabani. Universidad de Palermo. Argentina.
Alberto Beckers Argomedo. Universidad Santo Tomás. Chile.
Renato Antonio Bertao. Universidade Positivo. Brasil.
Allan Castelnuovo. Market Research Society. Reino Unido.
Jorge Manuel Castro Falero. Universidad de la Empresa. Uruguay.
Raúl Castro Zuñeda. Universidad de Palermo. Argentina.
Michael Dinwiddie. New York University. USA.
Marío Rubén Dorochesi Fernandois. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.
Adriana Inés Echeverría. Universidad de la Cuenca del Plata. Argentina.
Jimena Mariana García Ascolani. Universidad Comunera. Paraguay.
Marcelo Ghio. Instituto San Ignacio. Perú.
Clara Lucia Grisales Montoya. Academia Superior de Artes. Colombia.
Haenz Gutiérrez Quintana. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.
José Korn Bruzzone. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.
Zulema Marzorati. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Denisse Morales. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.
Nora Angélica Morales Zaragosa. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Candelaria Moreno de las Casas. Instituto Toulouse Lautrec. Perú.
Patricia Núñez Alexandra Panta de Solórzano. Tecnológico Espíritu Santo. Ecuador.
Guido Olivares Salinas. Universidad de Playa Ancha. Chile.
Hugo Pardo. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
Ana Beatriz Pereira de Andrade. Universidade Estácio De Sá. Brasil.
Jacinto Salcedo. ProDiseño Escuela De Comunicación Visual y Diseño. Venezuela.
Patricia Torres Sánchez. Tecnológico de Monterrey. México.
Alexandre Santos de Oliveira. Fundação Centro de Análise de Pesquisa e Inovação Tecnológica. Brasil.
Carlos Roberto Soto. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.
Viviana Suárez. Universidad de Palermo. Argentina.
Fernando Rolando. Universidad de Palermo. Argentina.
Elizabeth Taddei. Universidad de Palermo. Argentina.

Comité de Arbitraje

Luís Ahumada Hinostrero. Universidad Santo Tomás. Chile.
Débora Belmes. Universidad de Palermo. Argentina.
Marcelo Bianchi Bustos. Universidad de Palermo. Argentina.
Aarón José Caballero Quiroz. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
Sandra Milena Castaño Rico. Universidad de Medellín. Colombia.
Roberto Céspedes. Universidad de Palermo. Argentina.
Carlos Cosentino. Universidad de Palermo. Argentina.
Ricardo Chelle Vargas. Universidad ORT. Uruguay.
José María Doldan. Universidad de Palermo. Argentina.
Susana Dueñas. Universidad Champagnat. Argentina.
Pablo Fontana. Instituto Superior de Diseño Aguas de La Cañada. Argentina.
Sandra Virginia Gómez Mañón. Universidad Iberoamericana Unibe. República Dominicana.
Sebastián Guerrini. Universidad de Kent. Reino Unido.
Jorge Manuel Iturbe Bermejo. Universidad La Salle. México.
Mauren Leni de Roque. Universidade Católica De Santos. Brasil.
María Patricia Lopera Calle. Tecnológico Pascual Bravo. Colombia.
Gloria Mercedes Múnera Álvarez. Corporación Universitaria UNITEC. Colombia.
Eduardo Naranjo Castillo. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
Miguel Alfonso Olivares Olivares. Universidad de Valparaíso. Chile.
Julio Enrique Putalláz. Universidad Nacional del Nordeste. Argentina.
Carlos Ramírez Righi. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil.
Oscar Rivadeneira Herrera. Universidad Tecnológica de Chile. Chile.
Julio Rojas Arriaza. Universidad de Playa Ancha. Chile.
Eduardo Russo. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
Virginia Suárez. Universidad de Palermo. Argentina.
Carlos Torres de la Torre. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
Denise Jorge Trindade. Universidade Estácio de Sá. Brasil.
Magali Turkenich. Universidad de Palermo. Argentina.
Ignacio Urbina Polo. ProDiseño Escuela de Comunicación Visual y Diseño. Venezuela.
Verónica Beatriz Viedma Paoli. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Paraguay.
Ricardo José Viveros Báez. Universidad Técnica Federico Santa María. Chile.

XXXII • 2017

Año XVIII. Vol 32. Noviembre 2017. Buenos Aires. Argentina

Reflexión Académica en Diseño & Comunicación

IV Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores
y Autoridades de Nivel Medio. 'Interfaces Palermo'



Facultad de Diseño y Comunicación

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (ISSN 1668-1673) es una publicación semestral que se edita desde el año 2000 por el Centro de Estudios de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, reúne artículos realizados por el claustro docente y por académicos y profesionales invitados. La publicación se organiza en torno a las temáticas de las Jornadas de Reflexión Académica realizadas por la Facultad en forma consecutiva e ininterrumpida en forma anual desde 1993.

Los artículos analizan experiencias y realizan propuestas teórico-metodológicas sobre la relación enseñanza aprendizaje, la articulación del proceso de aprendizaje con la producción, creación e investigación, los perfiles de transferencia a la comunidad, las problemáticas de la práctica profesional y el campo laboral, y sobre la actualización teórica y curricular de las disciplinas del diseño, las comunicaciones y la creatividad.

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación fue incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex al ser evaluada con Nivel 1 (Nivel Superior de excelencia) por el Area de Publicaciones Científicas Caicyt-Conicet.

Todos los contenidos de la publicación están disponibles, gratuitos, on line ingresando en www.palermo.edu/dyc > Publicaciones DC > Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación
 IV Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y
 Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' 2016
 Año XVIII. Vol. 32
 ISSN 1668-1673

Sumario

Facultad de Diseño y Comunicación
 Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.
 2017

Resúmenes

Español pp. 7 - 7
 Inglés pp. 7 - 7
 Portugués pp. 8 - 8
 Síntesis de las instrucciones para autores pp. 8 - 8

Cuarta Edición del Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para profesores, profesionales, directivos e instituciones de Nivel Medio y Superior "Interfaces en Palermo" 2016

María Elena Onofrepp. 9

Formación Docente Universitaria: Dispositivos y Estrategias

Karina Agadiapp. 40

Aprendizaje Basado en Proyectos. Triciclo Consultora

Jennifer Berman y Julieta Vigovskypp. 43

Integración pedagógica de videojuegos del estilo de Minecraft en las clases de matemática de primer año de la escuela secundaria

Silvina Elena Bustopp. 47

Programar para aprender: el diseño de una capacitación docente en línea

Graciela Paula Caldeiro y Juan Pablo Baragapp. 50

Filosofía: Un espacio abierto a la vida cotidiana

Raúl Ademundo Calmespp. 54

Proyecto ambiental solidario

"No frías tu ciudad", EESOPINº 3071

La Inmaculada (Santo Tomé, Santa Fe)

Marcela Carrivalepp. 58

Evaluación de aprendizajes creativos y nuevas rutas didácticas

Sandra Stella Amorena Ibáñez y

Juan Pablo Castro Bianchipp. 60

Salir del campo de juego. Reflexión académica sobre el aula taller y la implementación de lo lúdico como metodología pedagógica innovadora

Melina Cerrapp. 66

Ecós sobre la experiencia en la formación docente masiva virtual

Marisa Conde y Alicia Lópezpp. 68

Aprender programación desarrollando videojuegos: una experiencia con Java y LibGDX

Diego Pablo Corsi, María Gabriela Galli

Francisco Ignacio Revuelta Domínguez y

Eduardo García Torchiapp. 71

Foro de Proyectos de Graduación: exposición y debate en las carreras de grado

Marisa Cuervo y Mercedes Massafrapp.75

Aprendizaje mezclado en la formación docente

Viviana M. Cuestas y Fabián A. Maffeipp. 77

Mark Twain y el signo. Explorando la semiótica a través de la literatura

Guillermo de la Cruzpp. 80

Educación secundaria técnica: diseño y emprendedorismo tecnológico para la innovación

Federico Del Giorgio Solfa, María Sol Sierra y María

Victoria Vesciopp. 85

Convergencia de recursos para el aprendizaje de Lengua: películas, textos y videojuegos como vehículos en la construcción de saberes

María Gabriela Galli y Marcela

Liliana Tamarropp. 90

De competencias y entornos digitales: relato de una experiencia exitosa

Melina Estela Ignazzipp. 93

La lecto-escritura en clase como producción de sentido de la alfabetización académica

Constanza Lazazzerapp. 95

Invirtiendo lógicas... y ¡Clases!

María Lucía Lopeteguipp. 98

Herramientas de seguimiento ocular y el aprendizaje de la geometría

Claudio A. Lópezpp. 100

La implementación del Programa Conectar Igualdad: una mirada desde las percepciones de los directivos Alejandra Patricia Maccagnopp. 103	La influencia de la pintura en el cine: una herramienta para el diseño de la imagen como proceso metodológico Paula Taratutopp. 154
Reflexiones sobre el rol docente en el uso de TIC Victoria Matozopp. 119	Estrategias de implementación de herramientas TIC para el desarrollo de efectos resilientes Walter Temporellipp. 158
Las vanguardias como forma de protesta social a través de la historia de Juanito Laguna de Antonio Berni María Claudia Mendozpp. 122	Ludomaker Marisa Condepp. 175
De la tranquila soledad del papel a la adrenalínica multitud de la nube. Reflexiones sobre los MOOC y sus textos educativos. Accesibilidad Paula Cecilia Morello, Gisela Mariel Muñoz y Anamy Oteropp. 125	Conocimiento y motivación Eduardo Gazzanigapp. 177
La gestión escolar creativa: una propuesta desafiante, inquietante, provocativa y alternativa de espacios de intervención María Andrea Niosipp. 128	Vinculaciones entre la Universidad y la Escuela. Una experiencia en la Semana de la Ciencia y la Tecnología Gabriel Fernando Juani y Silvia Torres Luyopp. 180
Una arqueología del rol docente Mariana Pellizapp. 132	Desafíos y Soluciones frente a las nuevas generaciones de Estudiantes y Profesores Virginia Marturetpp. 182
TIC en Prácticas del lenguaje y literatura utilizando herramientas de aulas virtuales y booktrailers Sonia Bernades, Juan José Suárez y Gloria Pinopp. 135	La tarea del tutor como acompañante del aprendizaje del alumno Adriana Melepp. 190
Educación mediada por TIC en el Museo de La Plata Claudia Rosana Rabanaque, María Eugenia Martins, María Soledad Scazzola y María Emilia Pérezpp. 140	Reescribir el Proyecto. Imaginar el Programa Juan José Mendozapp. 193
Un camino hacia la convivencia armónica Alejandra Rotmanpp. 143	¿Nos encontramos en la biblioteca? Eugenia Álvarez del Vallepp. 198
La innovación educativa en ambientes de disposición tecnológica Mariana Sansone y Lorena Bettapp. 146	Prausencia: Entorno digital vs presencia. La luz como espacio sensitivo Izaskun Alvarez Gainzapp. 200
Robótica: Programar para despertar los sentidos y abrir caminos Claudia Sepp, Santiago Ferreiros y Vanesa Schwarzbach.....pp. 152	El ambiente de la clase y el aprendizaje significativo Mónica Antúnezpp. 203
	Las pantallas invaden la escuela: pistas hacia la alfabetización mediática Mariana Bavoleo.....pp. 205

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.

Año XVIII. Vol 32. IV Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' 2016

Resumen / Reflexión Académica en Diseño y Comunicación

Este volumen reúne contribuciones que describen y analizan estrategias, procedimientos y metodologías que posibilitan la planificación y elaboración del aprendizaje en los campos del diseño y las comunicaciones aplicadas. Las ponencias abordan la problemática de la tecnología de la educación en el marco del proyecto pedagógico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, reflexionan sobre el perfil del contexto local y regional y las representaciones y expectativas sobre el alcance de la Educación Superior.

Desde múltiples perspectivas diagnósticas e interpretativas, los aportes enfatizan la reflexión sobre los objetos disciplinares, y su vinculación con la enseñanza-aprendizaje como experiencia integrada a las dinámicas de la práctica profesional real.

Desde la experiencia de la práctica docente, los autores realizan un recorrido sobre el contenido de las asignaturas, la implementación del Currículum por proyectos, la utilización de recursos de información y las estrategias de evaluación, así como también, sobre los aspectos del proceso formativo en relación con los resultados del aprendizaje.

Esta edición XXXII corresponde al IV Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' que se realizó en Mayo del 2016. Incluye el Programa completo del Congreso y las comunicaciones significativas presentadas en el mismo.

Palabras clave

Aprendizaje - comunicación - comunicaciones aplicadas - currículum por proyectos - diseño - diseño gráfico - diseño industrial - diseño de interiores - diseño de indumentaria - didáctica - evaluación del aprendizaje - educación superior - medios de comunicación - métodos de enseñanza - motivación - nuevas tecnologías - pedagogía - publicidad - relaciones públicas - tecnología educativa.

IV Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' (2016). pp. 9-208. ISSN 1668-1673

Abstract / Academic Reflection in Design and Communication

This volume joins contributions that describe and analyze the strategies, procedures and methodologies that make possible the planning and the elaboration of the learning in the design and applied communication fields. The papers board the problematic of the technology of the education in the background of the pedagogic project of the Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, the profile of the local and regional context and the representations and expectancies over the scope of the Superior Education.

From multiple diagnostic and interpretative perspectives, the contributions emphasize the reflection over the disciplinarian objects and its association with the teaching - learning as an integrative experience to the dynamics of the real professional practices.

From the experience of the teaching practice, the authors make a run on the contents of the subjects, the implementation of the curriculum through projects, the utilization of information resources, and the strategies of evaluation, as soon as the aspects of the formative processes too, in a relationship with the learning results.

This XXXII edition corresponds to the IV Congress of Creativity, Design and Communication for Teachers and Middle Level Authorities of 'Interfaces in Palermo' which took place in May 2016. It includes the full Conference Program and significant submissions on it.

Keywords

Applied communications - clothes design - communication - curriculums through projects - design - didactic - educational technology - graphic design - industrial design - interior design - learning learning evaluation - media - motivation - new technologies - pedagogy - publicity - public relations - superior education - teaching method.

IV Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' (2016). pp. 9-208. ISSN 1668-1673

Resumo / Reflexão Acadêmica no Design e Comunicação

Este volume apresenta as contribuições que descrevem e analisam as estratégias, procedimentos e metodologias que possibilitam a planificação da aprendizagem nas áreas do Design e das comunicações aplicadas.

Os artigos referem-se às problemáticas da tecnologia educacional no marco do projeto pedagógico da Faculdade de Design y Comunicación, Universidade de Palermo, reflexionando sobre o perfil do contexto local e regional, assim como as representações e expectativas referentes ao alcance da Educação Superior.

Desde diferentes perspectivas, os aportamentos centram-se na reflexão referente aos objetos disciplinares e à sua vinculação com o processo de ensino-aprendizagem enquanto experiência integrada às dinâmicas da prática profissional.

Partindo da cotidiano da prática do ensino, os autores analisam o conteúdo do currículo, a sua implementação por projetos, a utilização de recursos da área da informação e as estratégias de avaliação. Profundizam, também, no processo formativo em relação aos resultados da aprendizagem.

Esta edição XXXII corresponde ao IV Congresso de Criatividade, Design e Comunicação para Professores e Autoridades do Nível Médio 'Interfaces em Palermo' que teve lugar em Maio do 2016. Inclui o Programa completo do Congresso e as comunicações significativas apresentadas no mesmo.

Palavras chave

Aprendizagem - avaliação - comunicação - design - design gráfico - design industrial - design de interiores - Design de modas - ensino superior - métodos de ensino - motivação - novas tecnologias - pedagogia - pedagogia de projetos - produção de material didático - publicidade - relações públicas - tecnologia educacional.

IV Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' (2016). pp. 9-208. ISSN 1668-1673.

Síntesis de las instrucciones para autores

Los autores interesados en publicar en Reflexión Académica en Diseño & Comunicación, deberán enviar adicionalmente al ensayo, un abstract o resumen cuya extensión máxima no supere las 100 palabras en español, inglés y portugués que incluirá de 5 a 10 palabras clave. La extensión del ensayo completo no deberá superar las 10.000 palabras, deberá incluir títulos y subtítulos en negrita. Normas de citación APA. Bibliografía y notas en la sección final del ensayo. Deberá incluir también al final del documento el resumen del curriculum vitae del/los autores, la formación profesional, títulos, y actividad académica actual. Los ensayos o artículos que se reciben deben ser Originales.

Especificaciones generales de formato:

Formato del archivo: documento Word, en mayúscula y minúscula. Sin sangrías, ni efectos de texto o formatos especiales.

Autores: Pueden tener uno o más autores.

El artículo deberá incluir un resumen en español, inglés y portugués (100 palabras máximo) y de 5 a 10 palabras clave.

Imágenes: Se sugiere en el ensayo no incluir imágenes, cuadros, gráficos o fotografías innecesarias. Por el formato de la publicación se prefieren artículos sin imágenes.

Títulos y subtítulos: en negrita, en mayúscula y minúscula

Fuente: Times New Roman

Estilo de la Fuente: Normal

Tamaño: 12

Interlineado: Sencillo

Tamaño de la página: A4

Normas de citación APA: Bibliografía y notas: en la sección final del artículo. Se debe seguir las normas básicas del Manual de publicaciones de la American Psychological Association (3ª. ed.) (2010) México: El Manual Moderno.

Puede consultarse en biblioteca de la Universidad de Palermo con referencia: R 808.027 PUB.

Para que un artículo sea publicado en Reflexión Académica en Diseño & Comunicación (ISSN 1668-1673) debe transitar/recorrer un proceso de evaluación y aprobación. Este proceso es organizado por el Comité de Arbitraje y el Comité Editorial de las publicaciones académicas de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Para la aceptación de originales se utiliza un sistema de evaluación anónima realizada por el Comité Editorial y el Comité de Arbitraje. El proceso de evaluación se realiza teniendo en cuenta los siguientes parámetros: Novedad de la temática, contribución académica, aporte a las disciplinas vinculadas al diseño y la comunicación, y ajuste a las normas de trabajos científicos.

Consultas y envío de ensayos: ddivas@palermo.edu

Cuarta Edición del Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para profesores, profesionales, directivos e instituciones de Nivel Medio y Superior “Interfaces en Palermo” 2016

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

María Elena Onofre (*)

Resumen: Este volumen reúne contribuciones se describen y analizan experiencias pedagógicas significativas relacionadas con la creatividad, las tecnologías, los entornos digitales, los nuevos lenguajes, los nuevos campos y modelos profesionales, las comunicaciones y los proyectos institucionales. Todas estas experiencias han sido desarrolladas dentro del ámbito de la educación media y superior de América Latina. Las ponencias y los resúmenes presentados pertenecen a la Cuarta Edición del Congreso Interfaces en Palermo realizado los días 23 y 24 de mayo de 2016 en Buenos Aires, Argentina. Las intervenciones abordan entre otros temas, la influencia de las tecnologías (TIC) en el ecosistema educativo de la región, la creatividad, el surgimiento de nuevos lenguajes y formas de representación, nuevas plataformas y estrategias de comunicación, innovación social, propuestas pedagógicas significativas, comunicación institucional, nuevos paradigmas del campo profesional, y empleabilidad y emprendedorismo. Precede a este volumen la publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (2016), Año XVII, Vol. 29, en la que se publicaron los resúmenes y artículos académicos presentados en la Edición III del Congreso Interfaces desarrollado en mayo de 2015.

Esta publicación contiene una breve introducción sobre la organización y la dinámica de esta cuarta edición del Congreso Interfaces en Palermo, se detalla la agenda completa de actividades y se incluyen los resúmenes y los artículos académicos que dieron origen a las conferencias presentadas. Además contiene el listado completo de auspicios gubernamentales e instituciones participantes y finalmente se incorpora una selección de ponencias y artículos presentados en el Congreso. El orden de presentación de los trabajos es alfabético por autor.

Palabras clave: TIC – diseño – creatividad – innovación – comunicación – pedagogía - Congreso Interfaces

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 39]

Introducción

El Congreso Interfaces en Palermo es un evento de carácter académico y gratuito, organizado por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Su cuarta edición se llevó a cabo los días 23 y 24 de mayo de 2016 en Buenos Aires, Argentina.

Interfaces en Palermo es un espacio de encuentro para instituciones, directivos, profesores, orientadores vocacionales y profesionales vinculados al quehacer educativo de los niveles de enseñanza medio y superior. En este espacio se reflexiona y se debate acerca de las tendencias que impactan en el ámbito educativo en los campos de la creatividad, el diseño y las comunicaciones. Contempla intervenciones relacionadas a entornos digitales, redes sociales, vínculos interactivos, nuevas subjetividades, poéticas emergentes, innovación social, hábitos de consumo, nuevos lenguajes y futuros campos profesionales. El eje de las actividades se centra en la reflexión sobre la práctica, la pedagogía y las conductas emergentes.

Las propuestas, que se desarrollan en comisiones de trabajo, ofrecen un marco teórico-práctico para la comprensión de los nuevos enfoques pedagógicos que resultan de los cambios socio-culturales experimentados en el ámbito de la enseñanza del nivel medio y superior. La escena aborda la intervención de los distintos actores que forman parte del proceso educativo.

En esta cuarta edición del Congreso Interfaces, se otorgó por primera vez el Premio Interfaces a la creatividad, la innovación y las tecnologías para la calidad educativa.

El Premio Interfaces para instituciones y profesionales de la educación, convoca a instituciones y profesionales de la comunidad educativa a presentar proyectos, experiencias y/o ideas que con creatividad, el uso de tecnologías y métodos innovadores transforman la forma de enseñar y aprender en la sociedad digital.

El objetivo del Premio Interfaces es reconocer, compartir y difundir acciones y experiencias pedagógicas que impactan en la calidad educativa e impulsan transformaciones para un mundo real en continuo cambio.

La participación en el Premio Interfaces es de carácter gratuito.

Áreas: Creatividad – Digital – Innovación - Arte, cultura y diseño – Comunicación – Emprendedorismo

Premio Interfaces [1ª Edición] - Mayo 2016

En su primera edición, el Premio Interfaces otorgó el reconocimiento a los proyectos destacados en el trabajo en comisiones de la Edición 2015 del Congreso. Recibieron el Premio Interfaces las siguientes instituciones y docentes:

- Colegio Norbridge; Viviana Araya y Mónica Lemos; Ponencia: Proyecto Colaborativo “Emigrando mares”
- PENT-FLACSO; Graciela Paula Caldeiro; Ponencia: EduHackaton
- Escuela de Música N° 7 GCBA; Rosa Chalkho. Adriana Pailhé. Matías Tozzola. La grabación musical, una experiencia de articulación entre niveles.

- Institución: Liceo N° 1 DE N° 2 José Figueroa Alcorta; María Andrea Sosa | Silvia Marta Celotti; Ponencia: Wikis colaborativas-Conectados siempre.
- Universidad Tecnológica Nacional – INSPT; Cristina Velázquez; Ponencia: B-Learning en la Escuela Media.
- Institución: Northfield School; Conferencistas: Luciana Lamela y María Laura Arrechea; Ponencia: TED Ed Clubs: Buenas ideas que apasionan.
- Escuela de Educación Media N° 1 DE N° 16 “Rodolfo Walsh”; Conferencista: Gustavo Cucuzza; Ponencia: #InformáticaComoMateria.

Presentación de la Publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° XXIX.

El martes 24 de mayo, en el marco del Cierre de la 4ª Edición del Congreso Interfaces, se presentó la publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° XXIX [ISSN: 1668-1673]. En esta edición N° XXIX, se publican los artículos académicos presentados en la 3ª edición del Congreso llevado a cabo en mayo de 2015. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación es una publicación semestral que se edita desde el año 2000 por el Centro de Estudios en Diseño de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Esta publicación está incluida en el catálogo Latindex al ser evaluada con Nivel 1 (nivel superior de excelencia) por CAICYT – Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica / CONICET).

En función de la valoración positiva manifestada por ponentes y asistentes al Congreso, se ha programado la Edición V del Congreso Interfaces en Palermo para los días 22 y 23 de mayo de 2017.

Coordinación General: María Elena Onofre

Auspicios de institucionales oficiales

Ministerio de Educación de la Nación. Presidencia de la Nación. • Ministerio de Cultura del Gobierno de la Cuidad Autónoma de Buenos Aires. • Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO. • Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI.

Instituciones participantes

Asociaciones e instituciones auspiciantes y participantes del Congreso Interfaces en Palermo: ALADI • ALARP Argentina • Alfio Maccari | Creatividad + Diseño • Arcadia Informática Educativa • Asociación Argentina de la Moda • Asociación Educar • Atlantic Consulting • Attik • Aulas en la Web • Belgrano Day School • Book 21 • Buscatuclase.com • Business Press • Cangallo Schule • Carmen Arriola de Marín • Ceferino Namuncurá • Cens 69 • Centro Audiovisual Rosario • Centro Educativo Franciscano Inmaculada Concepción • CeRP del Sur • CES • CIPPEC • Claudia Rosales • Coach Educativo. Escuela de Formación • Codim • Colegio Bayard • Colegio Bricktowers • Colegio Ceferino Namuncurá • Colegio Dardo Rocha • Colegio Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús • Colegio González Pecotche • Colegio Informático San Juan de Vera • Colegio Las Cumbres • Colegio Manuel Belgrano • Colegio Marín • Colegio Newlands • Colegio N° 16 DE 15 Guillermo Rawson • Colegio Norbridge •

Colegio Nuevo Pensar • Colegio Paideia • Colegio PEM N° 349 • Colegio Plácido Marín • Colegio Sacratísimo Corazón de Jesús • Colegio San Agustín • Colegio San José Agustinos Recoletos • Colegio San Vicente de Paul • Colegio Santa Teresa de Jesús • Colegio TAE EDISON N° 113 PS • Colegio Ward • Comercial 23 DE 7 • Conpanac • CONPANAC • CUN Corporación Unificada Nacional de Educación Superior • Donar • E.E.S.N°31–Manuel Dorrego • E.S. N°2 – La Plata • E.T. 1 “Otto Krause” • Ediciones Santillana • Ediciones SM • Editorial Comunicarte • Editorial Stella • Educare • EEM N° 1 DE 16 “Rodolfo Walsh” • EETP General San Martín N° 602 – Venado Tuerto • EIDOS • Elegir | Orientación Vocacional • EN | Escuela de negocios • ENET N° 17 C. Saavedra • Enriquecer | Coaching educacional • Escuela Cristiana Evangélica Argentina A-474 • Escuela de Artes Visuales Martín A. Malharro • Escuela de Lenguas – Universidad Nacional de La Plata • Escuela José Vicente Zapata – N° 4-001 • Escuela Secundaria Ecos • Escuela Secundaria Madre de la Misericordia • Escuela Técnica 30 Piñero y Diario Clarín • Escuela Técnica 33 • ESSOPI N° 3071 “La Inmaculada” • Experiencia Líderes • FADU - UBA • FADU – UNL • FLACSO • Fundación Dakota • Fundación Denuo • Fundación FEducar • Fundación Fepais • Fundación Lúminis • Fundación Noble • Fundación Suma Veritas • FUN-DPEIA • Fundpeia – Fundación Procesos para Estudio e Investigación del Aprendizaje • Girls in Tech Argentina • GP Bonnes Manières Claudia Yannuzzi. Consultora en Recursos Humanos • Grammata SA • Grupo Educativo Marín • I.E.D.O • I.E.S de Sabón – A Coruña • Imaginable Comunicación Visual • Inés Boente • INSPT – UTN • Instituto Amanecer • Instituto Ballester Deutsche Schule • Instituto Cristo Rey • Instituto Espíritu Santo • Instituto Glaux • Instituto González Pecotche • Instituto Isidro Casanova • Instituto Juan Amós Comenio • Instituto María Auxiliadora – Neuquén • Instituto Moebius • Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (INSPT–UTN) • Instituto Nuestra Señora • Instituto para el Abordaje de la Simetría Inconsciente • Instituto Pedro Goyena • Instituto Sacratísimo Corazón de Jesús • Instituto Sagrado Corazón • Instituto San Pío X • Instituto Superior en Investigaciones Psicológicas – ISIP • Instituto Tomás Devoto • Kabuki • La Brújula, orientación vocacional • La Crujía • Lailuka Multimedia • Librería SBS • Libres de Bullying • Liceo Agrícola y Enológico D.F.Sarmiento de la UNCuyo • Liceo N° 15 Ibiray - Uruguay • Liceo N°1 Figueroa Alcorta DE 2 • Liceo San Felipe Benicio • López-Baiz Arquitectos • Luz, Cámara, Inclusión • Mundo Tic • Museo de La Plata • Northfield School • Northlands ACB • NovedadesEducativas • NS Consultora Organizacional • Nueva cátedra • ORT • Padrevecchi • Pamela Fernández Colella • PENT FLACSO • Pilares • PixOwl • Pradella&Costa • Profesional independiente • Programa REC • Psicoeducar • Redes • Sobre Tiza • Sociedad Central de Arquitectos • St. John’s School • Synthesis • Triciclo Consultora • Tuyo Es Mi Arte • UAI • UNAM – Equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas: Elepantli • Universidad Austral • Universidad Autónoma de Entre Ríos • Universidad Autónoma de ICA - Perú • Universidad de Buenos Aires • Universidad de la Frontera • Universidad del País Vasco Euskal

Herriko Unibertsitatea • Universidad del Salvador • Universidad del Trabajo del Uruguay • Universidad FASTA • Universidad Nacional del Litoral • Universidad Privada Ada A. Byron • UTN – Tomás Devoto • UTN – Universidad Tecnológica Nacional • Villa Devoto School • Virtual Educa • Young & Rubicam Bs. As.

Organización y dinámica

Interfaces en Palermo se configura como un espacio de diálogo e intercambio entre actores del ecosistema educativo de los niveles de enseñanza medio y superior. Este encuentro de frecuencia anual es un espacio fértil para compartir experiencias, planificar acciones conjuntas, plantear temáticas relevantes y desarrollar proyectos académicos e institucionales destinados a enriquecer la formación profesional de los modelos educativos.

Esta cuarta edición se desarrolló durante dos días consecutivos (23 y 24 de mayo de 2016) y contó con 200 ponencias organizadas en 30 comisiones integradas por profesores y profesionales de nivel medio y superior quienes, a través de su trayectoria profesional ofrecieron un marco teórico para la comprensión, el análisis y la reflexión acerca de las tendencias que impactan en el ámbito educativo en todos los campos de la creatividad, el diseño y las comunicaciones.

Las 30 comisiones se organizaron en seis grandes núcleos temáticos: 1. Entornos Digitales [Nuevas Tecnologías. Medios Sociales. Vínculos Interactivos]; 2. Nuevos Lenguajes audiovisuales, escénicos, artísticos y multimediales); 3. Creatividad en el aula [Proyectos áulicos innovadores. Vínculos con la comunidad]; 4. Recorrido vocacional [Dinámicas Preuniversitarias. De la incertidumbre a la vocación. Nuevos campos Profesionales]; 5. Comunicación [Desarrollo de la Comunicación Institucional] 6. Proyectos institucionales. Espacio Colegios. El trabajo en las comisiones se centró en la reflexión sobre la práctica áulica y el análisis de los nuevos enfoques pedagógicos como resultado de la irrupción de la tecnología y los cambios socio-culturales. A modo de conclusión las ponencias presentadas recorrieron los ejes temáticos que debaten la problemática del contexto educativo de los niveles medio y superior: a) incorporación eficaz de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje; b) estimulación y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes, docentes y responsables de instituciones educativas; c) análisis e incorporación de nuevos modelos de evaluación; d) detección, análisis e interpretación de tendencias e innovación educativa. Los bordes, las fronteras del aula, las redes sociales, el acceso a la información, la relevancia de los procesos creativos en la construcción del conocimiento, entre otros aspectos, han sido denominadores comunes en todas las comisiones de trabajo.

Agenda de actividades

Las actividades de la Cuarta Edición del Congreso Interfaces, se organizaron en comisiones de trabajo según se detalla la presente página.

A. Comisiones

El Congreso tuvo una duración de una jornada y media. Las actividades se distribuyeron en dos turnos el primer día y un turno el segundo día. Al finalizar la actividad en comisiones del segundo día, en el panel de cierre, se presentó la publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, Año XVII, Vol. 29. Esta publicación reúne los artículos y ponencias presentadas durante el Congreso Interfaces 4 en mayo de 2016.

En la edición 4 de Interfaces se presentaron 200 actividades distribuidas en 30 comisiones de trabajo. En estas comisiones de trabajo los ponentes presentaron sus conferencias y experiencias áulicas. Las intervenciones tienen una duración de 20 minutos por participante. Luego al finalizar todas las ponencias presentadas en comisión, se abre el espacio de reflexión y debate.

La coordinación de la actividad y la dinámica de las comisiones estuvieron a cargo del equipo de coordinación, formado por docentes y académicos de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. [Ver integrantes del equipo de coordinación en la descripción de cada comisión].

Las 30 comisiones se organizaron en 6 grandes núcleos temáticos: 1. Entornos Digitales [Nuevas Tecnologías. Medios Sociales. Vínculos Interactivos]; 2. Nuevos Lenguajes audiovisuales, escénicos, artísticos y multimediales); 3. Creatividad en el aula [Proyectos áulicos innovadores. Vínculos con la comunidad]; 4. Recorrido vocacional [Dinámicas Preuniversitarias. De la incertidumbre a la vocación. Nuevos campos Profesionales]; 5. Comunicación [Desarrollo de la Comunicación Institucional] 6. Proyectos institucionales. Espacio Colegios. A continuación se presenta el índice de las comisiones del 4to. Congreso, explicitándose las páginas donde se desarrolla el contenido de cada una de ellas.

1. Entornos Digitales

23 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13 hs.

1 [A] Experiencias pedagógicas en entornos digitales. [Ver p. 12]

1 [B] Experiencias pedagógicas en entornos digitales. [Ver p. 13]

23 de mayo | Turno Tarde: 14:30 a 17:30 hs.

1 [C] Experiencias pedagógicas en entornos digitales. [Ver p. 14]

1 [D] Experiencias pedagógicas en entornos digitales. [Ver p. 15]

24 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13 hs.

1 [E] Experiencias pedagógicas en entornos digitales. [Ver p. 16]

1 [F] Experiencias pedagógicas en entornos digitales. [Ver p. 17]

2. Nuevos Lenguajes

23 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13 hs.

2 [A] Nuevos lenguajes. [Ver p. 18]

2 [B] Nuevos lenguajes. [Ver p. 19]

23 de mayo | Turno Tarde: 14:30 a 17:30 hs.

- 2 [C] Nuevos lenguajes. [Ver p. 20]
- 2 [D] Nuevos lenguajes. [Ver p. 20]

24 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13 hs.

- 2 [E] Nuevos lenguajes. [Ver p. 21]
- 2 [F] Nuevos lenguajes. [Ver p. 22]

3. Creatividad en el aula

23 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13 hs.

- 3 [A] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 23]
- 3 [B] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 24]
- 3 [C] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 25]
- 3 [D] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 26]

23 de mayo | Turno Tarde: 14:30 a 17:30hs.

- 3 [E] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 27]
- 3 [F] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 27]
- 3 [G] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 28]
- 3 [H] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 29]
- 3 [M] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 30]

24 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13 hs.

- 3 [I] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 31]
- 3 [J] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 32]
- 3 [K] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 33]
- 3 [L] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 33]
- 3 [N] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [Ver p. 34]

4. Recorrido Vocacional

23 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13 hs.

- 4 [A] Nuevos campos profesionales [Ver p. 35]

5. Comunicación

23 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13 hs.

- 5 [A] Desarrollo de la Identidad Institucional [Ver p. 36]

6. Espacio Colegios

23 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13 hs.

- 6 [A] Espacio Colegios. [Ver p. 37]

24 de mayo | Turno Mañana: 10 a 13 hs.

- 6 [B] Espacio Colegios. [Ver p. 38]

A continuación se transcribe sintéticamente el contenido de cada ponencia presentada en el Congreso. Esta presentación del tema a desarrollar ha sido producida

por los propios expositores. Se aclara al final de esta síntesis si el artículo se publica completo en la presente edición, especificando la página respectiva.

1. Entornos Digitales

Durante los dos días del Congreso, se presentaron un total de 42 ponencias (C001 a C042) acerca de Entornos Digitales. Las presentaciones se distribuyen en 6 comisiones

Lunes 23 de mayo

1-[A] Experiencias pedagógicas en entornos digitales

Esta comisión fue coordinada por Fabiola Knop, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C001 a C007)

C001. La Convergencia Digital en la pedagogía del Nivel Universitario. Construcción de la línea de base.

Lorena Betta [Universidad de Palermo] y Marianela Sansone. Estudio exploratorio-descriptivo sobre el uso de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas de los profesores de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Se realiza a través de una triangulación de técnicas de recolección de datos: cuestionarios - relevar las tendencias generales - y entrevistas en profundidad, entre otras.

C002. Ludomakers. María Elena Conde. [Instituto Sacratísimo Corazón de Jesús]

Al momento de pensar de qué manera podríamos enseñar la programación y guiar a los chicos para que pudieran desarrollar el pensamiento divergente surgió este proyecto de enseñar a través del análisis y la creación de videojuegos. Al programar se desarrollan diferentes competencias como: Tolerancia a la ambigüedad, poder trabajar con problemas no estructurados, negociar con el otro en pos de lograr un objetivo común, confianza para manejar situaciones complejas, perseverancia hasta lograr arribar a una solución y habilidades comunicacionales para lograr expresar ideas. Experiencia desarrollada en el Instituto Sacratísimo Corazón de Jesús, escuela de gestión privada, confesional, ubicada en la calle Moliere 856, CABA, con estudiantes de 3er año, secciones A y B.

[Ver texto completo de este artículo en p.175 de la presente edición]

C003. Convergencia de recursos para el aprendizaje de Lengua: películas, textos y videojuegos como vehículos en la construcción de saberes. María Gabriela Galli y Marcela Liliana Tammaro. [UTN-INSPT]

El mundo actual requiere un aprendizaje que emplee metodologías de co-construcción, en el que debe estar presente la tecnología digital en la relación docente-contenido- alumno. Jóvenes y adolescentes, inmersos en la cultura digital, la emplean constantemente. Sin

embargo, para evitar que dicho uso sea únicamente instrumental, es necesario orientarlos.

[Ver texto completo de este artículo en p. 90 de la presente edición]

C004. El aula como espacio de intercambio proyectual con el mundo laboral. Fabiola Knop. [Universidad de Palermo]

El Programa Trabajos Reales para Clientes Reales es un área que explora las necesidades puntuales del mercado laboral y las vincula con la creatividad, innovación y producción académica. Las fortalezas del sector se vinculan con la fidelización de las empresas y el crecimiento de los proyectos institucionales, obteniendo productos de nivel profesional que se adecuen a las demandas del mercado. Para la difusión del programa se ofrece a las empresas un sistema de comunicación que comprende la publicación en LaInfo, el periódico de la Facultad, su marca en la Web y el compendio de fotos tomadas en los diferentes momentos del concurso.

C005. El trabajo colaborativo con TIC en docentes: una práctica situada en búsqueda de sitio. Gisela María Muñoz, Paula Cecilia Morello y Anamy Otero

El trabajo colaborativo en las carreras virtuales es parte esencial de las actividades a completar para acceder al aprendizaje.

Nuestra inmersión como tutoras virtuales nos permite visualizar la problemática, adentrarnos en el aula donde los docentes llevan esta práctica, compartir sus inquietudes a través de redes sociales y hacer foco en posibles aportes al tema revisando conceptos desde las mismas huellas narrativas de los docentes. Observamos en esta práctica algunos inconvenientes vinculados al modo de evaluación individual de los trabajos, la falta de colaboración y disposición al trabajo en grupo.

C006. Educación mediada por TIC en el Museo de La Plata. Claudia Rosana Rabanaque, María Eugenia Martins, María Soledad Scazzola y María Emilia Pérez [UNL]

El Museo de La Plata dispone de un Aula Interactiva con una megapantalla táctil, 40 tabletas y una notebook, permitiendo armar un aula digital interconectada. Este proyecto constituyó un gran desafío para nuestra Institución, siendo una experiencia única en museos. La propuesta tiene como objetivo que nuestros visitantes escolares indaguen en este espacio tecnológico saberes científicos que el Museo presenta en sus salas, favoreciendo el conocimiento y valoración de su Patrimonio, haciéndolo de modo dinámico, atractivo e interactuando colaborativamente con sus pares y docentes. El objetivo del presente trabajo es relatar nuestra experiencia en el desarrollo de dicha propuesta.

[Ver texto completo de este artículo en p. 140 de la presente edición]

C007. Si no puedes con el enemigo, únete a él. Marisa Ester Ruiz. [Universidad de Palermo]

El celular en el aula NOOOO!!! Es la frase que habitualmente se escucha de los docentes. La realidad es que este dispositivo llegó para quedarse y resulta ser un

accesorio que se encuentra pegado a las manos de los estudiantes. La prohibición de su uso es prácticamente un caso perdido. Entonces ¿Por qué inhabilitar su uso? ¿Por qué no encontrar el modo de incorporarlo al salón de clases y convertirlo en un aliado?

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

1 [B] Experiencias pedagógicas en entornos digitales

Esta comisión fue coordinada por José Luis Pérez Larrea, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C008 a C014)

C008. Potenciar la educación a través del uso de tecnología. María Florencia Bertuzi [Universidad de Palermo]

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han instalado como herramientas casi indispensables para el desarrollo de la vida de las personas, principalmente de los más jóvenes. Entre estas nuevas tecnologías se encuentran las redes sociales, a las cuales se las puede definir como plataformas en Internet o comunidades virtuales en las cuales las personas se agrupan y se relacionan entre sí, a su vez que comparten gustos e intereses en común. Resulta importante destacar que los estudiantes, como nativos digitales, pasan gran parte del tiempo conectados en red, utilizan Internet y las redes sociales para desarrollar gran parte de su vida, desde conocer gente, buscar información, estudiar, realizar trabajos prácticos, asimismo también como forma de entretenimiento.

C009. Modelos de colaboración para una ciudadanía digital global. Silvana Carnicero Sanguinetti

Nuestros alumnos viven en las redes. Las nuevas tecnologías deben ser utilizadas para la construcción colaborativa del conocimiento. Los recursos tecnológicos permiten desarrollar en las aulas propuestas innovadoras sobre problemáticas globales fomentando una ciudadanía digital responsable a través de diferentes modelos de colaboración online creando experiencias de aprendizaje memorables.

C010. Google Classroom: Junto a los docentes... Mariela Duarte. [Instituto Ballester Deutsche Schule]

Esta App educativa fue creciendo desde junio del 2014 a pedido y medida de los docentes del mundo. Explicamos las nuevas posibilidades de esta gran herramienta.

C011. "Gamification" en las aulas: recuperando la pasión por aprender. Graciela Esnaola. [UNTREF-ALFAS]

Desmotivación y falta de interés por aprender en la escuela se contraponen a las prácticas lúdicas que los alumnos rescatan en los aprendizajes informales. Fundamentaremos teóricamente los beneficios de incorporar videojuegos en las prácticas educativas, dando una síntesis de los antecedentes que hemos recopilado desde la investigación y compartiremos los avances en investigación internacional.

C012. Jóvenes, convivencia y Nuevas Tecnologías - Experiencia de aula. María del Rosario Fernández. [ISFT N° 204, CENS N° 453]

El presente trabajo presenta una experiencia que tiene por finalidad crear un ámbito de reflexión tendiente a prevenir los riesgos y vulnerabilidades que pueden encontrar nuestros niños y jóvenes al utilizar los navegadores, celulares y otros dispositivos de conectividad, sin dejar de aprovechar sus beneficios y fortalecer valores en un clima de respeto dentro y fuera del aula. Apuntalando el uso responsable de tan maravillosa herramienta, ayudándolos a ser más críticos y cuidadosos de su participación en las redes sociales y con las herramientas TIC en general, resaltando valores que mejoren una convivencia plena y disfrutable.

C013. Naturalmente Únic@s: no sólo un blog de ciencias...Gabriela Scaella, Ricardo Pablo Malmoria y María Florencia Mazza. [LINCES]

Es el blog de Ciencias Naturales creado hace cuatro años intentando formar parte del entorno personal de aprendizaje (EPA) de los alumnos secundarios del instituto San José. Hoy, no sólo se transformó en un repositorio de noticias, actividades, efemérides, videojuegos (con fines educativos), aprendizaje de ciencias con recursos STEM y videos; sino que nuestros alumnos lo tomaron como propio y se transformaron en “prosumidores” de sus propios contenidos. Ya no sólo es parte del EPA de nuestros estudiantes, sino que ellos (motivados por la modalidad de trabajo y su monitoreo) se transforman en productores de cultura.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C014. Estrategias de implementación de herramientas TIC para el desarrollo de efectos resilientes. Walter Temporelli. [CEPAFID]

El presente trabajo aborda los siguientes interrogantes: ¿Cómo impactan las TIC en cuanto a la potenciación de la atención?, ¿Cómo proveen las TIC al desarrollo resiliente de sujetos en situación de riesgo de exclusión social? La Crujía.

[Ver texto completo de este artículo en p. 158 de la presente edición]

1 [C] Experiencias pedagógicas en entornos digitales.

Esta comisión fue coordinada por Lorena Bidegain, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C015 a C021)

C015. Las comunidades virtuales como forma de aprender. Lorena Bidegain. [Universidad de Palermo]

Desde hace un tiempo los docentes se preguntan si los chats, grupos de Facebook, los mails y otros medios de comunicación modifican, de alguna manera, la comunicación en el aula. El uso de la tecnología en este contexto, despierta en muchos docentes la idea de que a los alumnos les altera la forma de estudiar y relacionarse.

Es así como existen algunos docentes que replantean el tema y creen que deberían quedar fuera del aula los elementos que puedan distraer la atención de sus estudiantes. Pese a ello, y enarblando la bandera a favor de la tecnología en aula, esta ponencia intenta reconocer todo lo que aporta a la construcción del conocimiento esta nueva manera de comunicación. Para que esto se logre, el docente deberá estimular la conformación del grupo generando comunidades de aprendizaje virtuales, donde se vuelquen intereses comunes, se establezcan normas de comportamiento y mecanismos de participación, entre otros.

C016. Ecos sobre la experiencia en la formación docente masiva virtual. Marisa Elena Conde y Alicia López.

A la luz de un recorrido compartido desde los inicios del Curso Básico del Programa Conectar Igualdad en 2010 hasta las especializaciones del actual Programa Nuestra Escuela, las autoras se hacen eco de los principales desafíos afrontados y reflexionan sobre el rol del tutor en la formación continua virtual de docentes residentes en el interior profundo del país.

[Ver texto completo de este artículo en p. 68 de la presente edición]

C017. Aprender programación desarrollando videojuegos: una experiencia con Java y LibGDX. Diego Corsi, María Gabriela Galli, Eduardo García y Francisco I. Revuelta Domínguez [UTN]

Los videojuegos son cada vez más usados como vehículo para la construcción de saberes. Relatamos aquí una experiencia I+d+i llevada a cabo en UTN INSPT, donde estudiantes de la Tecnicatura Superior en Informática Aplicada desarrollaron un videojuego utilizando el lenguaje Java y el framework LibGDX. Un análisis de diversas variables ex-ante y ex-post permitió observar una mejora en la cohesión grupal.

[Ver texto completo de este artículo en p. 71 de la presente edición]

C018. Criterios de Formación de Formadores para Educación a Distancia. Eduardo Díaz Madero

En educación a distancia pasamos de enseñar cómo utilizar una plataforma a proponer un recorrido formativo que integre lo didáctico, lo comunicacional y lo técnico para cada profesor. ¿Qué criterios conviene que tenga un curso de formación docente?, ¿sobre qué aspectos centramos los esfuerzos? y ¿desde qué perspectiva el docente aprendiz necesita enfrentarse con la EaD? El desafío: Invertir el proceso.

C019. Diferentes entradas de los textos digitales en el aula. Valeria Kelly. [UBA, ENS. N° 1]

En la cultura digital interactuamos con textos a través de diferentes pantallas. Desde la experiencia cotidiana vemos que esos textos son algo más que impresos digitalizados; son, en realidad, algo diferente, con propiedades y modos de circulación propios. ¿Por qué “puerta” llegan a la escuela? Presentamos experiencias que muestran diferentes modos en que los textos digitales entran en el aula.

C020. El rol de la biblioteca en el entorno digital. Oscar Rodríguez. Biblioteca Martín del Barco Centenera (GCBA)

La biblioteca debería funcionar como agente colaborador del momento actual de la educación, generando proyectos de alfabetización digital y entornos de aprendizaje colaborativo. Teniendo en cuenta esta premisa emanada del manifiesto de la UNESCO y con el advenimiento masivo de Internet, se incorpora esta nueva metodología de trabajo: generar desde la biblioteca un entorno educativo y colaborativo para docentes y estudiantes.

C021. La innovación educativa en ambientes de disposición tecnológica. Marianela Sansone y Lorena Betta. [Synthesis]

El trabajo analiza la implementación de proyectos educativos de innovación tecnológica, en dos escuelas del nivel secundario, ubicadas en la Provincia de Buenos Aires. Ambos proyectos tienen como principal objetivo mejorar las prácticas pedagógicas según el paradigma de la educación digital. La innovación no puede ser una receta que se aplique de un contexto a otro, sino una solución que se construye en función del diagnóstico que proporciona el contexto institucional. Los requerimientos de una institución por más puntuales que sean, tienen que pensarse en el marco de un proyecto de innovación tecnológica que se articule con el Proyecto Escuela. [Ver texto completo de este artículo en p. 146 de la presente edición]

1 [D] Experiencias pedagógicas en entornos digitales.

Esta comisión fue coordinada por Verónica Barzola y Paulina Ruiz Fernández, miembros del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C022 a C029)

C022. Educación digital vs. Educar digitalmente. Sergio Leonardo Abal.

El objetivo fundamental de este trabajo es presentar el proyecto institucional desarrollado por el Centro Educativo Franciscano "Inmaculada Concepción" de Paso del Rey, provincia de Buenos Aires durante el año 2015. La institución cuenta con pizarra digital interactiva en todas las aulas, tanto de nivel primario como secundaria. Asimismo los docentes y estudiantes elaboran actividades y recursos digitales que son compartidos en la plataforma educativa (e-learning) Moodle propia de la escuela.

C023. Las pantallas invaden la escuela: pistas hacia la alfabetización mediática. Mariana Bavoleo. [Universidad de Palermo]

La cultura digital y las herramientas de producción social de lectoescritura, están cada vez más presentes en la vida diaria de los jóvenes. Múltiples pantallas invaden los espacios escolares y la alfabetización mediática cobra relevancia para establecer prácticas revitalizadas. La alfabetización mediática no es una simple alfabetiza-

ción funcional, ni un juego de herramientas cognitivas que capacita a los alumnos para utilizar los medios; por el contrario es una forma de alfabetización crítica que exige análisis, evaluación, interpretación y la adquisición de un metalenguaje.

[Ver texto completo de este artículo en p. 205 de la presente edición]

C024. Las GAFE (Google Apps for Education) trascienden el aula y... ¡países! Mariela Duarte. [Ballester Deutsche Schule]

El presente trabajo describe la experiencia de la utilización de las GAFE (Google Apps for Education) en el viaje de Intercambio a Alemania, realizado por alumnos de 4to y 5to año ES del Instituto Ballester Deutsche Schule.

C025. La digitalización de la escuela: contexto actual, retos y caminos. Lic. Aida García Mieza Claves para liderar la transformación del centro educativo y lograr la institucionalización del cambio. (EDITORIAL SM)**C026. De competencias y entornos digitales: relato de una experiencia exitosa. Melina Ignazzi**

Los entornos digitales se presentan hoy como una oportunidad única para acercar al conocimiento a nuestros estudiantes a través del desarrollo de competencias del siglo XXI. Este fue el caso de "The Green Notebook", un proyecto hecho en la escuela pública y reconocido a nivel internacional, el cual alcanzó dicho objetivo derribando todo tipo de barreras. Una experiencia para animarse al cambio.

[Ver texto completo de este artículo en p. 93 de la presente edición]

C027. ¿Tecnologías, género y educación? Melina Masnatta. [Girls in Tech Argentina]

La tecnología en las aulas ya son una realidad, pero también nos traen viejas deudas que saldar como la brecha de género digital. Se analiza el caso de Girls in Tech Argentina con desafíos educativos para que adolescentes puedan aprender a programar Apps de celulares con el fin de resolver un problema de su comunidad. Jóvenes, usos y creaciones que sin duda tendrán impacto en los trabajos y sociedades del futuro.

C028. Instagram como herramienta para favorecer el aprendizaje colaborativo en la escuela secundaria. Héctor Silvero

El presente trabajo describe la influencia positiva del uso de las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siempre se ha enseñado al ser humano (homo sapiens) de una forma formal y metódica. Pero estamos ante la presencia del homo ludens, hombre que juega. En lugar de negar la influencia de las redes sociales en su vida, proponemos considerarlas como herramientas educacionales significativas.

C029. La Andragogía mediada por la Tecnología. Elsa R. Valenzuela Torres y Mónica Isabel Herlein

La Andragogía estudia la forma de enseñar y de aprender de los adultos. El desafío radica en lograr motivar

al alumno, brindando un ambiente donde se propicie el desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo colaborativo. Dentro de este marco, las tecnologías propician espacios donde cada alumno puede desarrollar sus habilidades y distintas estrategias.

Martes 24 de mayo

1 [E] Experiencias pedagógicas en entornos digitales

Esta comisión fue coordinada por Patricia Iurcovich, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C030 a C037)

C030. Importancia del lenguaje visual en entornos virtuales. Mónica Arauco. [UTEPSA]

El uso incorrecto de lenguajes visuales en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje, puede disminuir de manera importante la eficiencia de procesos enseñanza e incluso puede ser un factor de frustración para los estudiantes. Para potenciar el proceso de aprendizaje, se proponen pautas gráficas claras y sencillas para el diseño de estas herramientas.

C031. Cuando el enseñar es mucho más que un tema de contenidos. Valeria Baudot. [Universidad de Palermo]

En esta ocasión me detendré a analizar, comparar y evaluar; lo que desde lo personal es el doble abordaje al que nos enfrentamos los docentes de nivel medio. Y cuando digo doble, no es que considere que los docentes tenemos únicamente dos problemáticas sino que lo plantearé en estos términos a modo de simplificar el enfoque para su análisis objetivo. Previo al inicio del curso, todos nosotros tratamos de desarrollar mediante la planificación, una propuesta de contenidos que nos acompañará durante el ciclo lectivo anual. Pero poco sabemos cómo será el grupo y cuáles serán los desafíos que ellos nos presentarán en términos de las relaciones humanas. Considerando la importancia de éste último eslabón y no menos significativo que los contenidos a desarrollar, es que me adentraré en este vínculo: contenido – recurso humano – docente, como elemento diferenciador del aprendizaje.

C032. La formación académica y digital en el nivel universitario. Experiencia de aula. Lorena Betta. [Universidad de Palermo]

La era digital ha modificado las formas de acceso, producción y circulación de los conocimientos. Los jóvenes que ingresan hoy a la Facultad, necesitan una formación académica actualizada que incorpore las competencias digitales necesarias para aprender a investigar, leer y producir textos académico-científicos en tiempos de la Web. La propuesta parte de una experiencia de aula desarrollada en el espacio curricular Introducción a la investigación de la Facultad de Diseño y Comunicación donde se incorporan estrategias de alfabetización digital en la práctica de enseñanza.

C033. Programar para aprender: el diseño de una capacitación docente en línea. Graciela Paula Caldeiro. [PENT-FLACSO] y Juan Pablo Baraga

En los últimos años se han conocido diversos programas con el propósito de introducir la enseñanza de la programación en la escuela. El interés por estos contenidos se funda, entre otras cuestiones, en las ventajas de promover habilidades lógico matemáticas propias del pensamiento computacional en etapas tempranas.

A fin de capacitar a los docentes se ofrecen cursos y talleres generalmente en formatos presenciales e híbridos. Pero para ampliar geográficamente este alcance se requería una propuesta completamente en línea. En alianza con Chicos Net, el PENT de Flacso Argentina asumió esta tarea, cuyo desarrollo y alcance abordaremos en este artículo.

[Ver texto completo de este artículo en p. 50 de la presente edición]

C034. Aspectos críticos en los procesos de instalación de Programas Digitales en la escuela. Edmundo Adolfo Cánepa. [CEF Inmaculada Concepción]

Toda institución educativa que decide instalar un Programa de Educación Digital en su entorno pedagógico-didáctico, pasa necesariamente por varios momentos críticos en el desarrollo de dicho proceso. Muchos son los aspectos a considerar en la gestión de una escuela en clave digital, sobre los que proponemos compartir nuestra experiencia de desarrollo del programa y sus dimensiones de análisis.

C035. La inserción de las redes sociales en el sistema educativo. De la comunicación humana a la comunicación digital. El aporte de cada una. Patricia Iurcovich. [Universidad de Palermo]

El sistema educativo no puede quedar afuera del crecimiento de las redes sociales. Vivimos en una década en donde lo digital atraviesa no solo la forma de encarar la vida, la educación, los hábitos y comportamientos sino como si esto fuese poco, el sistema educativo. Entonces aparece uno de los cuestionamientos más frecuentes que hacemos los profesores frente a esta temática y tiene que ver con plantearnos si la tecnología es un aporte para el sistema educativo o hay que enfrentarse muchas veces a esta nueva modalidad en la cual los alumnos ya desde últimos grados de la primaria van creciendo con una nueva manera de estudiar. Ágil por momentos pero no por eso menos profunda en otros. El tema consiste en realidad en plantearse dentro del aula si la tecnología es en sí misma un fin o un medio y en intentar mantener y despertar en los alumnos aun hasta estos días el valor de la comunicación humana. El aprender tiene que ver con la atención, con la mirada, con el intercambio de palabras.

C036. Planificar y enseñar con las nuevas tecnologías. Pedagogía 3.0. Débora Malamud y Jennifer Berman. [Triciclo Consultora]

La tecnología ha sido incorporada progresivamente en las instituciones educativas desde hace décadas. Si bien

cada experiencia es diferente, es posible encontrarnos en este siglo XXI, con docentes que creen que la modernización depende de la presencia de una computadora en el aula. Usar una herramienta tecnológica, más allá de su atractivo, no deja de ser una innovación meramente tecnológica, cuando la innovación en la que debemos enfocarnos es la pedagógica. Por eso proponemos el acercamiento a las nuevas problemáticas y herramientas pedagógicas, cuyo paradigma 3.0 incorpora las tecnologías a los procesos de enseñanza, con especial énfasis en el trabajo colaborativo motivador del debate y del intercambio constante.

C037. TIC en Prácticas del lenguaje y literatura utilizando herramientas de aulas virtuales y booktrailers. Gloria Pino, Sonia Bernardes y Juan José Suárez. [Aulas en la web]

El objetivo de nuestra ponencia es mostrar la experiencia de dos niveles utilizando las herramientas de las aulas virtuales y de otras que encontramos en la Web. En Prácticas del Lenguaje de secundaria básica, se utilizó al aula virtual como una herramienta complementaria, es decir, a medida que se dictaban las clases, paralelamente los alumnos trabajaban de diversas formas dichas temáticas en torno de los recursos y actividades que ofrece la plataforma. Por ejemplo, las subidas de archivos con el material necesario, los glosarios para que construyan conjuntamente apuntes de referencia, los foros como medio de expresión de sus impresiones acerca de la lectura de determinadas obras, las encuestas para realizar un seguimiento sobre sus intereses, los cuestionarios que posibilitan múltiples formas de testear conocimientos y, finalmente, las tareas en las que pueden desarrollar con mayor detenimiento las consignas de producción. En literatura nos centraremos en el trabajo realizado en dos 5to años de nivel medio, utilizando la incorporación de las alfabetizaciones múltiples, principalmente la audiovisual. El objetivo del trabajo fue incentivar la lectura literaria. Para ello se tuvo en cuenta esta relación que los adolescentes realizan entre literatura e imagen audiovisual. El trabajo consistió en la elaboración de Booktrailers, vídeos cortos similares a los trailers cinematográficos, una de las últimas tendencias para promocionar novelas.

[Ver texto completo de este artículo en p. 135 de la presente edición]

1 [F] Experiencias pedagógicas en entornos digitales

Esta comisión fue coordinada por Wenceslao Zavala, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C038 a C042)

C038. Lectura transmedia y ecología de las interfaces. Francisco Javier Albarello

El presente trabajo aborda los cambios acontecidos en el proceso de lectura con la irrupción de las Tic. El acto de lectura ha evolucionado a lo largo de la historia de

acuerdo con los soportes que le han dado lugar. La multiplicación de pantallas de la actualidad está promoviendo el desarrollo de una lectura transmedia a través de la cual navegamos por diferentes interfaces combinando y aprovechando las ventajas de cada soporte, mezclando lenguajes, produciendo y compartiendo contenidos. La Crujía.

C039. La purificación creativa. Evangelina Ciurleo. [Universidad de Palermo]

Voy a empezar por el final de esta historia. Cada vez que hago el pedido de los portfolios de cursada, les digo a mis estudiantes que, a modo de arte de tapa, me permitan ver qué les pasó durante la cursada. Cómo se sintieron, qué les generó sea positivo o negativo, a qué reflexión los invitó la materia o qué les hubiese gustado que suceda; por supuesto, también tienen la opción de dejar el papel en blanco. Siempre encuentro cosas buenísimas cuando llega esta consigna, me enseña hacerlo porque puedo perfeccionar las clases, quitar lo que no es relevante y agregar lo que considero necesario.

C040. Aprendizaje Mezclado en la Formación Docente. Viviana Cuestas y Fabián Alberto Maffei

Esta propuesta presenta un dispositivo para el sostenimiento de la permanencia de los estudiantes de ISFD desde un diseño de blendedlearning o Aprendizaje Mezclado. Focaliza las trayectorias reales de cursada y reconoce las condiciones de contexto que impulsan el retiro anticipado del estudiantado o su inasistencia, poniendo en riesgo la condición de regularidad en las unidades curriculares presenciales. Se propone una alternativa de cursada que combina la tradicional presencialidad y la virtualidad para que vastos sectores de jóvenes y adultos puedan satisfacer sus expectativas y necesidades formativas siendo reconocidos como sujetos pedagógicos con múltiples identidades de este tiempo histórico.

[Ver texto completo de este artículo en p. 77 de la presente edición]

C041. Reescribir el Proyecto. Imaginar el Programa. Juan Mendoza

En la navidad de 1983 llegaron las primeras computadoras personales al país. Habían sido introducidas por IBM y se comercializaban en la Librería El Ateneo. ¿Una librería? En 2011, en medio de una conferencia sobre software, el activista y programador Richard Stallman interviene en un debate en torno a educación informática en las escuelas. Estos dos acontecimientos, por aislados que parezcan, se ligan en este artículo para interpellarnos a propósito del estado actual de la enseñanza de la programación como materias dentro de la currícula de las escuelas en la Argentina. Al mismo tiempo, y en una segunda parte del trabajo, el artículo presenta los detalles del proyecto Glycera, un proyecto de programación para incentivar el uso de la programación como recurso pedagógico en las escuelas. La Crujía.

[Ver texto completo de este artículo en p. 193 de la presente edición]

C042. De la tranquila soledad del papel a la adrenalina multitud de la nube Reflexiones sobre los MOOC y sus textos educativos. Accesibilidad. Gisela Mariel Muñoz, Paula Cecilia Morello y Anamy Otero

Participar en un MOOC (Masive Open Online Course). Allí nuestras ideas se mueven como cabellos en un fuerte viento al abrir una ventana. Al cerrarla nos debemos una parada para detenemos a pensar, a hilvanar lo vivido, lo leído, lo intercambiado. ¿A qué materiales educativos se apela en los MOOC? ¿Se trata de una reinención de textos y/o soportes? De entre los posibles focos analíticos, nos ocuparemos del uso de recursos multimediales, la colaboración, la apertura y la calidad, a fin de intentar desentrañar cómo juegan y se vinculan estas categorías en la construcción de los materiales didácticos propuestos en los MOOC.

[Ver texto completo de este artículo en p. 125 de la presente edición]

2. NUEVOS LENGUAJES

Durante los dos días del Congreso, se presentaron un total de 40 ponencias (C043 a C083) acerca de Nuevos Lenguajes. Las presentaciones se distribuyen en 6 comisiones

Lunes 23 de mayo

2 [A] Nuevos lenguajes

Esta comisión fue coordinada por Romina Mariel Estrada, miembros del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C043 a C048)

C043. Enseñar a Emprender. Romina Mariel Estrada. [Universidad de Palermo]

El presente trabajo aborda la problemática de la empleabilidad y el emprendedorismo. ¿Qué es emprender? Habilidades para emprender. Cuál es la importancia de colaborar en el desarrollo de las competencias emprendedoras en los jóvenes.

C044. Programa REC. María Antonella Ferrari Zolezzi

Programa REC es una acción y una estrategia de comunicación en el espacio escolar que plantea un modo distinto de acercarse al conocimiento a partir de reconocer el potencial educativo e inclusivo de la radio. La propuesta de esta disertación consiste en centrarse en la experiencia concreta de este proyecto educativo que asume que el uso de los medios dentro de la escuela puede contribuir a renovar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

C045. La escuela tecnómada: una propuesta para la educación en la sociedad de la Pantalla. Diego Levis

La presencia ubicua de la Pantalla en todos los ámbitos de nuestras vidas establece un nuevo marco y nuevas condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en lo que se refiere a los ámbitos formales como informales (Levis 1999, 2014).

Las transformaciones en el campo de la organización y división del trabajo y de las estructuras de poder político que acompañan a la tecno-globalización económica están modificando lo que se espera (y necesita) de la educación. La escuela está cambiando porque el mundo actual tiene características y necesidades diferentes que la sociedad para la que fue creada. Esta ponencia desarrolla una propuesta educativa adaptada a la sociedad de la Pantalla. La escuela tecnómada conjuga características de la escuela moderna que merecen conservarse con una estructura abierta y un funcionamiento flexible propios de las posibilidades que ofrecen los nuevos medios. La Crujía.

C046. Uso de Modelos Anatómicos para la enseñanza de la Anatomía humana. Lorena Elizabeth López Balbuena

Con el objetivo de demostrar la existencia de una correlación entre el uso de modelos anatómicos de cuello y el reconocimiento de estructuras en estudios por imágenes, se diseñó un estudio analítico prospectivo randomizado, evaluando una intervención en 111 estudiantes del primer año de medicina de la Universidad de Buenos Aires. Se realizó una evaluación de opción múltiple y los resultados demostraron un impacto estadísticamente significativo en el grupo intervenido, concluyendo que la utilización de modelos anatómicos, mejora el desempeño de los estudiantes en la identificación de estructuras anatómicas en estudios por imágenes respecto a aquellos que no las utilizan.

C047. Las Inteligencias múltiples en el diseño de indumentaria. Andrea Suárez. [Universidad de Palermo]

Esta ponencia propone el reconocimiento de rasgos comunes en los estudiantes de indumentaria y su correspondencia con los diversos perfiles profesionales en el campo de la profesión. Estos tipos identitarios se corresponden directamente con las áreas profesionales del sistema de indumentaria, diseño, producción y medios. Detectar los posibles perfiles del alumno diseñador facilitará la integración de aprendizajes significativos mediante la planificación de estrategias didácticas específicas para cada grupo identitario, y en una instancia posterior optimizará su inserción en el ámbito profesional seleccionando el área de trabajo de forma naturalizada, como el más adecuado a las inteligencias múltiples específicas de cada uno.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C048. Por una ética de la producción de imágenes. Maia Vargas

En este trabajo nos guiaremos, fundamentalmente, por la propuesta del filósofo alemán Boris Groys, quien incita a escribir sobre Arte de una manera no-estética o “anti estética”, escribir desde la perspectiva poética. El autor observa como “Hoy en día hay más gente interesada en producir imágenes que en mirarlas”, en cambio, en la antigüedad había más espectadores que artistas. Por ello, consideramos que una pregunta fundamental respecto al Arte Contemporáneo es ¿qué producir, qué

merece ser publicado y cómo hacerlo? Para así plantear un “filtro ético” que puede poner coto a la superabundancia de imágenes actuales.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

2 [B] Nuevos lenguajes

Esta comisión fue coordinada por Verónica Barzola, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C049 a C056)

C049. Los contenidos académicos en la gestión universitaria. Verónica Barzola. [Universidad de Palermo]

El sector de Gestión y Producción de Contenidos tiene como objetivo el enriquecimiento y actualización de la calidad de los contenidos académicos de las carreras, programas y cursos de la Facultad de Diseño y Comunicación. En este sentido despliega una serie de estrategias destinadas a reforzar la conceptualización de nuevas carreras y planes de complementación, propiciar la revisión y las propuestas de mejoras para las carreras existentes, consolidar el uso de estándares uniformes para las planificaciones de cada una de las asignaturas, impulsar la reflexión de los docentes acerca de la interrelación de los contenidos áulicos, y visibilizar la producción teórica de los estudiantes a través de la selección y edición de publicaciones cuatrimestrales.

C050. La estrategia del taller para potenciar habilidades emprendedoras en las asignaturas de marketing y negocios. Thais Calderón. [Universidad de Palermo]

La adaptación de las materias mal llamadas teóricas a los proyectos en el aula ha contribuido a generar estudiantes reflexivos, que poseen mayores competencias a la hora de insertarse en el mercado de trabajo. En las asignaturas Comercialización 1 y Comercialización 2 se desarrollan desde cero proyectos innovadores en las áreas de Diseño y Comunicación.

C051. ¿Trabajar? ¡Un juego de niños! Julio César Cimito. [LatinGamers]

El presente trabajo presenta un recorrido por nuestro cerebro y los impactos que tienen la cultura, los valores y la educación a la hora de trabajar y estudiar. Cómo reconfigurar estos aspectos para convertir las tareas en algo más agradable y que nos vuelva más productivos.

C052. En búsqueda del dibujo a mano alzada perdido.... Silvana Demone. [Universidad de Palermo]

Este ensayo tiene como finalidad presentar la importancia que tiene el dibujo a mano alzada en un mundo actual mediado por las tecnologías y el universo digital. El presente trabajo tiene como objetivo transmitir a las nuevas generaciones que no necesitamos formar diseñadores que sean expertos dibujantes, pero sí es necesario estimularlos para que experimenten con el lápiz, que ejerciten sobre papel, que logren plasmar sus ideas con trazos propios. Estos trazos propios son los que los diferenciarán del resto. La meta es formar estudiantes com-

petentes, que puedan resolver situaciones complejas sin tener que depender de una computadora.

C053. Comentario sobre el libro Escribir en la Universidad. Un desafío de creatividad y pensamiento crítico. Renata Dessau

En la exposición se tratará de comentar las ideas principales que propone el libro. Desde la revisión de ciertos obstáculos que dificultan a menudo la producción de un texto universitario, hasta el repaso de algunas herramientas que puedan colaborar en el esclarecimiento de las ideas a la hora de escribir. El propósito de fondo es ir al encuentro del autor potencial que cada estudiante lleva en sí, a través de distintos recursos de escritura y de pensamiento. Paidós

C054. Filmando el teatro. Eduardo Fernández Villar

El presente trabajo recopila una muestra de trabajos realizados en la cátedra de Taller Integrador del Teatro y otros lenguajes, que se dicta en la Escuela Municipal de Arte Dramático de la ciudad de Mar del Plata. En este caso se trata la integración del teatro con el lenguaje cinematográfico. Busca brindar a los estudiantes una aproximación crítica a la composición cinematográfica.

C055. La atracción del celular en la atención del público consumidor. Un problema para los comunicadores publicitarios. Ariel Khalil. [Universidad de Palermo]

Hasta hace poco tiempo, las estructuras básicas de transmisión de la comunicación publicitaria se encontraban adecuadas a las formas y costumbres existentes basadas en los recorridos efectuados a pie o en automóvil, la forma de relacionarse con la familia en ciertos momentos, en el hogar, etc. En los últimos tiempos se ha verificado un cambio sustancial en las costumbres y comportamientos generales de la sociedad.

Mayor individualismo, menor intercomunicación humana, y la poderosa atracción que ejercen los dispositivos móviles en los seres humanos. Esta circunstancia, es una novedad que los comunicadores están tratando de comprender en forma acelerada para lograr adaptarse a los nuevos formatos y a una atención enfocada en un solo canal, que promueve al individuo a un estado casi hipnótico. El objetivo principal de esta ponencia será el de analizar más en profundidad la problemática, tratando de encontrar algunas respuestas que conduzcan a una mayor certeza, a la hora de emitir mensajes de marca en un nuevo mundo casi inexplorado.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C056. ¡Peligro! Cuando en diseño la relación texto/imagen no desactiva argumentaciones icónicas discriminatorias. Jorge Pradella

La siguiente ponencia intentará demostrar que la rectificación de sentido y la vigilancia sobre la polisemia que el texto lingüístico ejercería sobre el texto icónico, no alcanzan para desactivar ciertas argumentaciones discriminatorias que una imagen puede contener. Se analizarán los casos de una argumentación por el pathos, otra por el ethos y, en los casos sobre los que se trabajará con más profundidad, una alteridad potencial-

mente discriminatoria, argumentada a través del logos. Se pondrán en juego autores como Marc Angenot, Ruth Amossy, Mijail Bajtín, Stephen Toulmin, Roland Barthes, Erwin Panofsky, Umberto Eco y Martine Joly. [Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

2 [C] Nuevos lenguajes

Esta comisión fue coordinada por Carlos Caram, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C057 a C063)

C057. Prausencia: Entorno digital vs presencia. La luz como espacio sensitivo. Izaskun Alvarez Gainza

Antiguamente la luz iluminaba los puertos de entrada de los marineros que llegaban de la mar. El paisaje actual en cambio nos habla de una luz; que da presencia a la ausencia, avisa de un mensaje que otro navegador –de la red- emite, o que captura y congela instantes. Así, nos saca de la presencia para postergar la experiencia, en una ubicuidad de calada donde el cuerpo sufre “prausencia” (ausencia-presente), el medio nos obliga a crear una constancia –archivo- y consumir la misma desde otro lugar y otro tiempo. Bits emocionales vacíos, espacios 1 y 0 se instalan en nuestros cuerpos.

[Ver texto completo de este artículo en p. 200 de la presente edición]

C058. La diversidad como práctica de libertad en el aula. Esteban Maioli. [Universidad de Palermo]

La clásica obra de Freire sobre las prácticas educativas como estrategias sociales para promover la liberación de los oprimidos aún sigue interpelando al conjunto de las Ciencias Sociales. La ponencia pretende revisar los aportes de Freire para reflexionar sobre la educación como práctica de la libertad para aquellos que son objeto de discriminación social en el ámbito escolar.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C059. Retroalimentación en la evaluación de ensayos. María Laura Mastantuono. [Universidad de Palermo]

El nivel de escritura académico varía y el mismo se ve reflejado en los ensayos presentados. Al analizarlos, surge la preocupación sobre la relación enseñanza-aprendizaje. De esta manera se plantean qué estrategias podrían involucrarse para que el proceso sea significativo en cuanto a escritura y análisis de textos fílmicos; por ejemplo, la importancia de la evaluación diagnóstica.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C060. Educación y trabajo- prácticas profesionalizantes. Nelly Monicault.

Es una propuesta que pretende poner en cuestión la Educación al mundo del trabajo. Responde algunos enigmas en el presente y futuro de los jóvenes ante la necesidad de experiencias previas. Se plantea cómo gestionar, planificar y evaluar las prácticas profesiona-

lizantes desde la Educación hacia y fuera de lo formal. La Crujía.

C061. Volver a crear gracias a las tecnologías. Andrea Rocca

La cultura Maker y DIY (hazlo tu mismo) han tenido una revalorización en este último tiempo. Con la llegada de la impresora 3D y placas robóticas a precios accesibles, la escuela puede promover que los alumnos dejen de ser pasivos frente a las nuevas tecnologías, y comiencen a crear y a ejecutar.

C062. La parodia en la publicidad. Análisis de casos. Lorena Steinberg. [Universidad de Palermo]

El presente trabajo busca describir algunas operaciones enunciativas de publicidades gráficas y audiovisuales de marcas nacionales y multinacionales, así como también a discursos que den cuenta de la instancia de reconocimiento y que remitan a fenómenos discursivos de retoma, en los que la inclusión, cita, alusión, etc. a las primeras, sea predominante.

C063. Diseño infográfico, nuevo recurso para el proceso de la enseñanza. Mara Clarisa Tornini. [UAI]

Es una explicación visual y sintética. Resultado de un proceso complejo con el fin de integrar texto e imagen para transmitir una determinada información al lector de manera clara, sencilla. Da la posibilidad de entender en un instante una información. Revaloriza la función explicativa didáctica de la imagen. Las infografías estáticas y animadas interactivas son un nuevo recurso para la enseñanza.

2 [D] Nuevos lenguajes.

Esta comisión fue coordinada por José Luis Pérez Larea, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C064 a C070)

C064. Entornos de aprendizaje de habilidades: la experiencia de EcoDebate Joven. Lucía Burtnik

El futuro está, más que nunca, teñido por la incertidumbre. Educar para un mundo que no conocemos es un desafío que nos pone en jaque. Cuando hasta las posibilidades laborales pueden ser redefinidas, algunos elementos puntuales, extremadamente humanos, se destacan. Aprender habilidades es aprender a estar preparados para poder llevar a su máximo el potencial de nuestros alumnos.

C065. El lenguaje del pensamiento. Carla Busularo. [Universidad de Palermo]

Integrando el modelo de Inteligencias múltiples en el aula, los contenidos de aprendizaje se diseñan para que el alumno tenga una experiencia personal guiada y active sus áreas inteligentes con una propuesta personalizada. Ofrecer algo personal al mundo, implica conocer dónde está mi talento, cómo lo exploro y qué lenguaje uso para comunicarlo.

C066. Filosofía. Un espacio abierto a la vida cotidiana. Raúl Calmels

Plantea la necesidad de acercar la teoría filosófica a la práctica docente; de apasionarse con la propia tarea. Se debe transmitir a través del ejemplo el “amor” a la sabiduría y a la búsqueda de verdades. Propone dar lugar al diálogo; y establecer desde allí una definición; pues como disciplina “es inseparable de las situaciones concretas”. Desde allí abordar su historia y sus conceptos etimológicos.

Se expone una mirada reflexiva donde filosofar es conquistar el “sabere”. Dicha búsqueda de sentido llevará toda la existencia.

[Ver texto completo de este artículo en p. 54 de la presente edición]

C067. La implementación del programa conectar igualdad: una mirada desde las percepciones de los directivos. Alejandra Patricia Maccagno

En el complejo proceso de integración curricular de la tecnología hay muchos agentes implicados y muchos factores que determinan su calidad. En el proyecto de investigación que aquí se comunica se pone la mirada en el directivo escolar y sus representaciones acerca del uso de las netbooks y el impacto del Programa Conectar Igualdad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas secundarias de Jujuy. Este estudio cuali-cuantitativo en proceso, tiene lugar en el marco del Trabajo Final de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

[Ver texto completo de este artículo en p. 103 de la presente edición]

C068. Hiperconectad@s. Claudio Gonzalo Peña

Los teléfonos celulares (Smartphone), las redes sociales o el WhatsApp, se han convertido en los últimos tiempos en un elemento de gran importancia entre nuestros alumnos desde primero a quinto año. Por ello existe una preocupación cada vez mayor por las implicancias educativas de este proceso. La relación entre educación y nuevas tecnologías desborda hoy, en este nuevo contexto de hiperconectividad. Es necesario, por ello, reflexionar sobre la educación en un contexto en el que la tecnología se hace presente en todos los ámbitos de la vida de las personas, en especial en nuestro caso; los adolescentes de la Escuela Dr. José Vicente Zapata. Pretendemos observar cómo está influyendo las nuevas tecnologías (Smartphone) no solo en el aprendizaje sino en todos los procesos que conforman lo que entendemos por educación, para valorar sus riesgos, pero, sobre todo, las grandes oportunidades que nos ofrecen.

C069. La importancia de los Procesos en las materias de Diseño. Lucila Tallone

Este proyecto se centra en la dificultad que presentan los alumnos de las materias proyectuales de la carrera de diseño gráfico, a la hora de justificar las decisiones tomadas durante el proceso de diseño de una pieza comunicacional.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C070. Interpretando los resultados de Google. Cristian Valussi. [Universidad de Palermo]

Los usuarios insertan una frase clave en la barra de búsqueda de Google y el potente buscador entrega sus resultados. Hablaremos de donde salen estos resultados y cómo Google los genera. Toda la charla se basará sobre el posicionamiento Web orgánico, el posicionamiento Web comercial y el posicionamiento social y multimedia. Estudiaremos el comportamiento de los usuarios al ver los resultados.

Martes 24 de mayo**2 [E] Nuevos lenguajes**

Esta comisión fue coordinada por Mercedes Massafra, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C071 a C077)

C071. Educación secundaria técnica: diseño y emprendedorismo tecnológico para la innovación. Federico Del Giorgio Solfa, María Sol Sierra y María Victoria Vescio

Este trabajo analiza la evolución de la educación secundaria técnica en Argentina desde sus inicios: ¿cómo ha sido atravesada por los diversos modelos productivos, desde la concepción fordista hasta el desarrollo local? ¿Cuáles fueron los principales hitos normativos a lo largo de este proceso? Particularmente se estudia la incorporación del diseño en el modelo educativo actual y las herramientas básicas para el desarrollo emprendedor que contribuyen a la innovación tecnológica. Para concluir, se evalúa el impacto de estas nuevas políticas educativas en este contexto socio-económico dinámico. [Ver texto completo de este artículo en p. 85 de la presente edición]

C072. Práctica profesional: aprender y producir. Arq. Matías Gigli

Mantener y perfeccionar el modo de producción en equipo ejercitado en la Universidad es trascendental para lograr buenos resultados en el ejercicio profesional independiente. Actuar interdisciplinariamente y con enfoque propositivo son los aspectos que garantizan un buen funcionamiento grupal.

C073. Autoevaluación Docente. Representación teatral de fin de año escolar. Natalia Imbrosciano

Este ensayo aborda la posibilidad que tiene el docente de visualizar el trabajo final de sus alumnos dentro de los límites institucionales a los cuales pertenecen y ver la recepción del público y los directivos en el momento del hecho teatral. Luego de la representación de la obra teatral de fin de año en donde el docente y los alumnos son evaluados al mismo tiempo. ¿Cómo se sitúa el docente para procesar la observación formativa? ¿La recepción del público es una variable más en su evaluación? ¿Qué determinantes incentivan a la modificación de su currículum, su planificación, sus estrategias de enseñanza? Este bagaje de información significativa y

autoevaluación docente es útil para generar un cambio de posicionamiento de la materia en los objetivos generales de la Institución?

C074. Desafíos y Soluciones frente a las nuevas generaciones de Estudiantes y Profesores. Virginia Marturet. [Universidad de Palermo]

La ponencia indaga tanto el impacto del entorno socio-cultural cambiante en las aulas, como la influencia de los cambios tecnológicos en ambos espacios. Responde a la pregunta: ¿Cuáles son las características particulares del entorno sociocultural y cuáles son las consecuencias en el contexto educativo? El trabajo plantea herramientas tecnológicas concretas para los profesores. Estas herramientas proponen soluciones a las nuevas necesidades de los estudiantes y contemplan los nuevos roles tanto de los docentes como de los estudiantes. [Ver texto completo de este artículo en p. 182 de la presente edición]

C075. Reflexiones sobre el rol docente en el uso de TIC. María Victoria Matozo Martínez. [FCS-UBA]

Esta conferencia abordará los desafíos del rol docente en la tarea de incorporar las TIC en el aula. La visión de los alumnos, de los docentes, y algunas consideraciones generales, desafíos y oportunidades de la relación entre tecnología y escuela serán los ejes de este espacio. [Ver texto completo de este artículo en p. 119 de la presente edición]

C076. Haciendo Cine en la escuela. Gabriela Sagristani. [Universidad de Palermo]

Desde el surgimiento de la escuela moderna, las imágenes han estado presentes de una u otra forma en la enseñanza jugando un rol importante en la transmisión y apropiación de la cultura. En nuestros días, la imagen prima como “moneda de participación” tanto por el uso de las nuevas tecnologías, como por el lenguaje visual que prevalece en los medios masivos y las redes sociales, de uso corriente por las nuevas generaciones. El uso y apropiación que de las imágenes se hace ha atravesado de alguna u otra manera nuestro hacer en las aulas, dando lugar a formas y sistemas simbólicos cada vez más subjetivos que permiten la apropiación, la relación y significación entre lenguajes de diferentes campos.

C077. Tecnología incorporada a cursos universitarios presenciales y masivos. Alfredo Stipech. [FADU/UNL]

Presentamos una experiencia que muestra la evolución del modelo pedagógico. Basándonos en especulaciones conceptuales se abordaron contenidos; objetivos y prácticas ampliados a la cultura epocal. Se arribó a asignaturas de grado sobre Medios Digitales, en carreras de Diseño Industrial; Comunicación Visual y Arquitectura. Incorporando modalidades semi presenciales a cursos y talleres tradicionales.

2 [F] Nuevos lenguajes

Esta comisión fue coordinada por Marisa Cuervo, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A conti-

nuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C078 a C083)

C078. Relevamiento del patrimonio arquitectónico de la ciudad de Buenos Aires y sus influencias a través de la historia del arte. Carla Ferrari. [Universidad de Palermo]

La Ciudad de Buenos Aires tiene numerosos edificios realizados en el siglo XVIII, XIX y XX que permiten de alguna manera vivenciar los estilos históricos europeos vistos en la cursada por los alumnos de la materia Taller de Reflexión Artística II. De esta manera el alumno puede reconocer y valorizar el patrimonio arquitectónico de la CABA. A través de este paralelismo el alumno puede incorporar la teoría en la práctica. En el ensayo final que deben escribir la elección del edificio a analizar, la averiguación del marco teórico que avale la comparación histórica y su experiencia al hacerlo.

C079. Mentoreo Mutuo. Antonella Mariángeles Galanti y Alejandra Mastrángelo.

Se desarrollará el concepto de Mentoría Mutua como un modelo que puede ser aplicado tanto en el ámbito Educativo como Organizacional. El método se basa en el apoyo mutuo para obtener mejores resultados y alcanzar niveles más altos de excelencia.

Se presentará el caso y la metodología de Red Shoe Movement.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C080. Propuesta para la implementación de plataformas de enseñanza (Nivel medio). Sara Müller

¿Es de utilidad trabajar con plataformas virtuales en el nivel medio? ¿Qué debemos tener presente los docentes antes de implementarlas? Y en caso de hacerlo, ¿cómo evaluamos su calidad? La incorporación de tecnologías en el campo educativo es exponencial (aunque también es cierto que muchas escuelas aún practican una metodología educativa anacrónica). Pensamos en las plataformas como herramienta para la gestión de los materiales de aprendizaje, como un sistema de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes, como una manera colectiva de construir conocimiento. Tal vez sea hora de un cambio significativo en los procesos de enseñanza aprendizaje.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C081. Luz Cámara e Inclusión: Decilo con tus palabras... Claudio Gonzalo Peña [Escuela 4-001 Dr. José Vicente Zapata] y Agustín Ríos

La presente experiencia se lleva a cabo en la provincia de Mendoza, organizada por la Comunidad Educativa de la Escuela 4-001 Dr. José Vicente Zapata. La misma consiste en la organización de un concurso de cortometrajes denominada: “Luz, Cámara e Inclusión”. El proyecto intenta escuchar qué están tratando de decir nuestros alumnos, a través de sus historias, sus relatos, sus grafitis y sus vivencias respecto a diferentes temáticas relacionadas con su propia actualidad (utilizando la comunicación audiovisual). Con la implementación de

este proyecto nos proponemos, que la utilización de las TICs facilite la tarea pedagógica, mejorando la calidad de la educación y ampliando las oportunidades de acceso al conocimiento.

Se propone la utilización de la comunicación audiovisual como herramienta para la producción en forma colaborativa.

C082. La Educación Física en el Nivel Medio. Inés A. Ruiz y Ada B. Herrera [Ed. El Comunicante]

Una larga investigación, de las autoras, demostró que los estudiantes de nivel medio no disponían de textos que le permitan la apropiación de contenidos teóricos de esta área de conocimiento. Con lenguaje sencillo y ameno presentan en este texto una selección de contenidos que permiten explicar al sujeto corporal en movimiento, como alguien que acciona y participa en el contexto cultural del que forma parte. El abordaje del mismo, nos permite promover acciones interdisciplinarias con las otras áreas del conocimiento dentro de la escuela. Re significando la transversalidad de la Educación Física en el trayecto educativo de los jóvenes.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C083. Enseñar a emprender negocios por Internet. Caso de éxito: En-Real Estate. Damián Tabakman. [ENRE]

Este trabajo tiene como objetivo compartir con colegas una metodología innovadora de enseñanza. La ponencia detalla cómo funciona el proceso de aprendizaje utilizando una plataforma de e-learning. Se trata de un caso exitoso de empleabilidad y emprendedorismo. En-Real Estate es una escuela de negocios que se orienta a capacitar a jóvenes que quieren ser emprendedores inmobiliarios. Funciona solo a distancia por Internet y tiene alcance Latinoamericano. Tiene unos mil alumnos por año de toda la región, con oficinas comerciales propias en Buenos Aires, México y Perú, y profesores en estos países también. “Es un formato único y está basado en mi larga experiencia como profesor de esta disciplina”.

3. Creatividad en el aula

Durante los dos días del Congreso, se presentaron un total de 94 ponencias (C084 a C177) acerca de Creatividad en el aula. Las presentaciones se distribuyen en 14 comisiones.

Lunes 23 de mayo

3 [A] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica. [B2] Carlos Caram

Esta comisión fue coordinada por Carlos Caram, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C084 a C091)

C084. Aprender idiomas fuera del aula. Luciana Caffesse

En el aprendizaje de un idioma buscamos comunicarnos directamente con hablantes de su cultura para mejorar nuestra fluidez y confianza. Una de las alternativas al viaje de inmersión son las TIC. En la charla describimos alternativas y estrategias para comunicarse directamente con hablantes de un idioma extranjero, en la educación formal e informal.

C085. La evaluación en los talleres de diseño. Carlos Caram [Universidad de Palermo]

En la presente ponencia se describirá y se analizará el proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación en un taller de diseño. Asimismo se reflexionará acerca del uso del principal instrumento de evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza que es el proyecto.

Se trabajará en tres campos: el análisis de los criterios de validez y de confiabilidad en el instrumento de evaluación; los modelos de evaluación y los paradigmas y, por último, la función de la evaluación a lo largo de todo el proceso, sobre todo enfatizando la evaluación formativa y la evaluación certificativa.

C086. Pateando el tablero. Amalia María Güell, Alejandra García Redín y Graciela Catalá. [Colegio Newlands]

Este trabajo presenta una serie de experiencias que persiguen la ruptura de algunas de las lógicas de la gramática escolar. Algunas de estas experiencias son: talleres multiedad; actos escolares participativos; proyectos interdisciplinarios; estudio de caso; clubes gestionados por los estudiantes. Todas éstas constituyen posibles estrategias para “patear el tablero”, quebrar definitivamente el dispositivo escolar moderno y lograr el aprendizaje ubicuo.

C087. Pedagogía Viajera Social. Marcos Huergo. [YO-QUESÉ]

El presente trabajo aborda un viaje a lo profundo de nuestro norte argentino recorriendo escuelas marginales y rurales para conocer la verdadera realidad de la educación en nuestro país. Mostraremos por dentro el vínculo con la comunidad y el intento por parte de muchos pueblos por sobrevivir y no desaparecer. El valor del rol de la escuela. Compartimos experiencia y vivencias que todo “educador” debe conocer para derribar mitos y creencias sobre el sistema educativo en general. Un recorrido con la excusa de los talleres en fortalecimiento comunitario que intenta transformarse en pedagogía para todos los docentes.

C088. Las experiencias de formación como experiencias vivenciadas desde contextos de aprendizaje transformacionales. Carina Pérez Dib

En el presente escrito comparto vivencias y puntos de quiebre surgidos en el contexto propio de los espacios de Práctica y Residencia, en instancias de cierre de formación. Tomo en palabras de los alumnos algunas experiencias vividas que permiten ir viendo a la luz de autores como G.J Gadamer y H. Maturana entre otros, las significaciones que a esta etapa misma de formación

le otorgan los propios protagonistas así como los sufrimientos que se atraviesan la relación docente y alumno. Pensando en un vínculo complejo donde el amor y el odio son parte del mismo. Presentamos esta experiencia concreta con el objetivo de provocar un reflexionarse en estos tiempos en los cuales la propuesta de una educación para la paz se presenta como posibilidad y desafío; donde la creación de contexto de aprendizajes transformacionales y para la vida son posibles.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C089. Ambientes de estimulación de los aprendizajes. Una nueva mirada sobre la propuesta didáctica. Rubén Adrián Pili

El ambiente de estimulación de los aprendizajes es una propuesta áulica innovadora, común a todos los niveles del sistema educativo. Garantiza la puesta en práctica de un modelo de enseñanza - aprendizaje que permite ejercitar un nuevo rol docente acorde a las demandas de este nuevo siglo. Este modelo propone el aprovechamiento de las destrezas de nuestros alumnos para generar espacios comunicacionales de interacción y colaboración que permitan fortalecer las posibilidades de incorporación de los aprendizajes en ambientes especialmente diseñados para transmitir y construir el conocimiento.

C090. La influencia de la pintura en el cine: una herramienta para el diseño de la imagen como proceso metodológico. Paula Taratuto. [Universidad de Palermo]

A partir del estudio de la obra pictórica y del análisis del cuadro cinematográfico, entendemos qué influencia mutua de ambas artes en el Diseño de la imagen. Cine, pintura y fotografía forman parte de la historia de la representación visual del hombre. Este marco teórico, esta posibilidad de establecer estudios comparativos del análisis de la imagen, será el punto de partida para trabajar con una herramienta concreta y aplicable en el desafío de la enseñanza del diseño audiovisual.

[Ver texto completo de este artículo en p. 154 de la presente edición]

C091. Dinámicas Kabuki. Juegos para actuar en clase. DamianValgiusti

Natalia Maui y DamianValgiusti son los creadores de Kabuki, el juego para actuar. La implementación del juego en el ámbito educativo permitió la incorporación de contenidos curriculares y la discusión de situaciones grupales a partir del juego y el teatro, alineándose con las tendencias actuales de aulas heterogéneas. El teatro en la educación como estimulador de la creatividad y la vinculación.

3 [B] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Daniela Di Bella, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C092 a C099)

C092. Diseño: Abordaje Creativo. Como comenzar el proceso creativo. Marco Inspiracional. Carácter Intuitivo. Idea. Proyecto. María Laura Cabanillas. [Universidad de Palermo]

Describir cómo se obtiene una idea no es fácil. A veces simplemente aparece sin previo aviso, y a veces tiene que ser buscada en forma persistente siguiendo el rastro de una larga serie de migas de pan. Ese es el encanto y el desafío del pensamiento original: comienza sin certezas sobre adónde llegar. Una idea es habitualmente algo de inspiración mezclado con una necesidad de ser razonables. La obtención de las Ideas se trata de una experiencia intuitiva. Las Ideas incitan y mueven el mundo hacia delante. Para tener éxito las Ideas tienen que ser parte de un principio organizativo, y no solo depender de un momento de Eureka!!! Somos criaturas de hábitos, es genial no tener que pensar que las medias van antes que los zapatos! Pero cuando los hábitos están muy arraigados producen un bloqueo mental. Lo nuevo no puede ser procesado a través de los canales existentes, y es rechazado. Las ideas no se generan en el vacío. Son sensibles al entorno y a menudo se corresponden con el humor prevaleciente en el contexto.

C093. Poesía inclusiva. El caso de Camilo Blajakis. Myriam Contreras. [Universidad de Palermo]

El disfrute de la palabra abre caminos para todos más allá del nivel de conocimientos y status social. Y la poesía es un género donde muchos encuentran un valioso canal de expresión para transmitir su realidad. Eso fue lo que le ocurrió a un joven que parecía destinado a una vida delictiva y encontró en el arte una forma de exorcizar sus conflictos, los libros le dieron voz, nombre, despejaron sus pensamientos, cobró sentido lo que le estaba pasando y le permitió resignificarse. Una historia para pensar la adolescencia y reflexionar sobre las oportunidades que puede generar el entusiasmo por saber y superarse cuando está cerca la presencia de un docente que escucha.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C094. Experiencia Diseño en Perspectiva. Daniela Di Bella. [Universidad de Palermo]

Diseño en Perspectiva es una nueva línea de exploración, reflexión e investigación vinculada al Programa Diseño de Transición (TransitionDesign) que School of Design de la Universidad Carnegie Mellon desarrolla a nivel de Doctorado y Maestría en Estados Unidos.

C095. Todos somos diseñadores. Martín Fridman. [Universidad de Palermo]

El trabajo tiene por finalidad demostrar que los pasos que ejecuta un diseñador para resolver un problema, son aquellos que todos nosotros aplicamos habitualmente para la vida cotidiana. A través de una propuesta lúdica, los participantes de la comisión podrán poner juego sus habilidades para encontrar una solución a la hora de resolver un problema inesperado.

C096. Las vanguardias como forma de protesta social a través de la historia de Juanito Laguna. María Claudia Mendoza, Laura Saporito, Adriana Pereyra, Leticia Llagostera y Mariana Castex. [Colegio Nuevo Pensar]

El presente trabajo presenta un proyecto de articulación entre niveles y áreas, motivando la construcción del saber a partir del intercambio y circulación de ideas. Participaron alumnos de 4to año de nivel medio y sala de 3 años de nivel inicial. Algunos de los objetivos propuestos: Intensificar los vínculos de la comunidad educativa desarrollando sus potencialidades. Comprender y analizar los comportamientos del hombre y su cultura. Desarrollar y profundizar una visión crítica de la realidad. Producir un trabajo colectivo que refleje el proceso realizado.

[Ver texto completo de este artículo en p. 122 de la presente edición]

C097. Una arqueología del rol docente. Mariana Pelliza. [Universidad de Palermo]

En esta arqueología, se propone la práctica docente como objeto de estudio permanente. Un buen profesor debe plantearse cómo aprende su alumno y convertirse en un facilitador del aprendizaje y un agente de la transformación en sentido amplio. ¿El desafío? Crear el andamiaje para la construcción del nuevo conocimiento.

[Ver texto completo de este artículo en p. 132 de la presente edición]

C098. La evaluación universitaria. Estela Reca. [Universidad de Palermo]

Como docentes hemos realizado a lo largo de nuestro desempeño, distintas versiones de evaluación a nuestros alumnos. Este trabajo presenta una reflexión acerca de distintos enfoques de la evaluación mediada por los cambios de paradigma y las distintas miradas que sobre el tema se han desarrollado en los últimos tiempos.

¿Qué evaluamos? ¿Cómo lo hacemos? ¿Qué instrumentos utilizamos? ¿Qué aspectos contemplamos a la hora de evaluar?

C099. Aprendizaje generoso: ¿Quién piensa? ¿Quién enseña? ¿Quién aprende? Claudio Sprejer

El presente trabajo aborda diferentes actividades de pensamiento secuencial que, enmarcadas dentro de la Pedagogía Logosófica, potencian en nuestros alumnos la incorporación de nuevos e inesperados saberes.

3 [C] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Alejandra Niedermaier, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C100 a C105)

C100. Acuerdos pedagógicos en la escuela secundaria. Nélica Baldini [I.S.F.D. y T. N° 15] y Silvia Ester Senestrari. [E.E.S. N.3. Campana]

En este trabajo vamos a socializar las acciones llevadas a cabo en el Departamento de Ciencias Sociales en EES

N°3, por lo que primero vamos a hacer un breve comentario sobre las características de nuestra Institución, el trabajo que se ha venido haciendo desde las últimas reformas -tanto en lo curricular como en las problemáticas que deben tenerse en cuenta ante las requisitorias de nuestra población joven y adulta. Nuestro propósito es exponer las experiencias desarrolladas en nuestra institución, atendiendo a las nuevas competencias y habilidades exigidas en los diseños curriculares de la "nueva escuela secundaria", para llegar así a una reflexión y considerar las ventajas e inconvenientes de la implementación de estas nuevas miradas en la enseñanza de materias de ciencias sociales.

C101. Vinculaciones entre la Universidad y la Escuela. Una experiencia en la Semana de la Ciencia y la Tecnología. Gabriel Juani y Silvia Torres Luyo. [UNL]

La presente comunicación relata la participación de la cátedra Taller de Diseño Gráfico III-Gorodischer (FADU, UNL) en la Semana de la Ciencia y la Tecnología 2015. Esta intervención tuvo como principal objetivo, a través de una jornada lúdica, introducir a estudiantes del nivel medio a la problemática del diseño de información y su vinculación con el diseño lúdico. Dicha actividad permitió poner a prueba una selección de rediseños de tableros de juegos de mesa, además de divulgar a la comunidad educativa local los resultados que articulan las actividades de investigación y el proceso pedagógico alcanzado por los estudiantes del taller de diseño.

[Ver texto completo de este artículo en p. 180 de la presente edición]

C102. El desafío docente de enseñar contenidos nuevos. Fabián Kesler. [Universidad de Palermo]

Esta exposición aborda una problemática común en la docencia de ciertas materias actuales, que es la falta de un marco bibliográfico de referencia, sea por la novedad de los temas a tratar o por la integración particular que realizó el docente a partir de su formación, sus propias investigaciones y su experiencia personal. Se plantean posibles pasos a seguir con el fin de abordar esta cuestión con éxito.

C103. Barreras ocultas en entornos virtuales para estudiantes con discapacidad visual. Alicia López y Marcelina Cardozo

El presente trabajo aborda el problema de las barreras ocultas en entornos virtuales para estudiantes con discapacidad visual. Es perentorio sostener las trayectorias educativas de todos los estudiantes. Bajo la perspectiva de la educación inclusiva, el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, recomienda atender las barreras ocultas que impiden o perturban la permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad y, en particular, la visual. [Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C104. GPS. Gente Proyectando Sueños. La formación de líderes: ¿un sueño, una utopía? Carlos Navarro Pierre

Se trata de un proyecto educativo para formar líderes con valores. El objetivo es brindar a los estudiantes de

4to y 5to año cursos en los que generen proyectos para crecer y liderar su propia vida. Queremos ayudarlos a ser protagonistas. La dinámica contempla hacer realidad y ejecutar una idea, fijar objetivos, resolver problemas, trabajar en equipo, comunicarse, negociar, tomar decisiones. Un verdadero desafío.

C105. La voz del docente en las materias proyectuales. Alejandra Niedermaier. [Universidad de Palermo]

La situación enseñanza-aprendizaje se compone de tres dominios: el cognitivo, el kinestésico y el emocional. Los tres interactúan entre sí y conforman un aspecto esencial en las materias en que el alumno debe unir en una pieza aspectos teórico-prácticos. La voz del docente adquiere una gran relevancia en la formación del futuro productor. Decir, exponer, señalar no es solamente expresar un pensamiento, implica un modo de revelación que conduce a la experiencia. Aristóteles sostenía que "(...) la voz es un ruido significativo y no sólo soplo de aire." En tal sentido, la experiencia de la voz del docente resulta un estímulo y guía que contribuirá a la producción de trabajos que estimulen la expresividad y la comunicación.

3 [D] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Mercedes Massafra, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C106 a C111)

C106. El ambiente de la clase y el aprendizaje significativo. Mónica Antúnez. [Universidad de Palermo]

El clima de la clase que nosotros queremos lograr es de "acción permanente", de cambio, de concretar sueños de comunicación y poder gestionarlos dentro del aula. Para ello necesitamos un grupo de alumnos dispuestos "a entrar en clima": porque se sabe que cuando los alumnos se encuentran motivados realmente para realizar la tarea que se le propone, son más creativos y más comprometidos y sobre todo, cuando existe una institución que los y "nos" apoye. En este caso en la Universidad de Palermo, en la asignatura de Relaciones Públicas III, podemos crear una "atmósfera especial" para que los estudiantes se sientan cómodos, y sean capaces de crear una campaña de comunicación que les interese y que puedan aprender de otros y con otros.

De algún modo, resolver un problema de comunicación depende, muchas veces del ambiente que se genera en la clase para encontrar las posibles soluciones.

[Ver texto completo de este artículo en p. 203 de la presente edición]

C107. Proyecto ambiental solidario: No Frías tu ciudad. Marcela Carrivale

La importancia de este proyecto institucional radica en que surge en el aula y se planificó en función de inquietudes de los alumnos. El objetivo del mismo es la concientización a la ciudad de Santo tomé sobre el daño que producen los Aceites vegetales usados (AVU) y fo-

mentar el reciclado a nivel escolar como local. Además este proyecto tiene carácter solidario y promueve en el alumno el desarrollo de productos tecnológicos que den respuesta a una problemática local, además de fortalecer sus competencias cognitivas y generar un espíritu ambientalista.

[Ver texto completo de este artículo en p. 58 de la presente edición]

C108. Salir del campo de juego. Reflexión académica sobre el aula taller y la implementación de lo lúdico como metodología pedagógica innovadora. Melina Cerra. [Universidad de Palermo]

En contraposición al docente tradicional amparado por el modelo conductista, el concepto de aula taller se constituye como la alternativa que ilumina la forma de aprender constructivista. Una práctica moderna que no delega la culpa en el alumno que no aprende, porque los componentes de la tríada interactúan y cambian sus roles de manera constante.

Se propone el juego, como herramienta de enseñanza a partir de un caso relacionado con la acción social que implementa dicha metodología y mediante este ejemplo se propone incluir lo lúdico en el terreno académico, preparando al alumno para una experiencia educativa diferente. [Ver texto completo de este artículo en p. 66 de la presente edición]

C109. Educación Experiencial - Vivencia y sentido. Irene Kerner

La metodología experiencial, como proceso vivencial y dinámico se desarrolla en la interacción y participación con otros, construyendo juntos en un espacio de construcción colectiva y encontrar así nuevas significaciones a nuestras prácticas. Promoviendo la creatividad colectiva, facilitando la comunicación, la exploración, el descubrimiento y la creación de nuevas respuestas.

C110. Invirtiendo lógicas... y ¡Clases!. María Lucía Lopezpetegui. [I. Glaux y Sagrado Corazón A.]

La Clase Invertida consiste en que los alumnos se preparan en sus casas para la clase a través de la observación de videos elaborados por el docente y luego, en el aula, trabajen las cuestiones clave profundizándolas. Esta experiencia está siendo aplicada en la materia Biología, en cursos de 1er año con distintas características, con resultados ampliamente positivos.

[Ver texto completo de este artículo en p. 98 de la presente edición]

C111. Nodos Herramientas Creativas. Gabriela Martínez Ibarreta

A través de la combinación de lo visual con imágenes, palabras y un conjunto de preguntas se puede generar un ambiente propicio para las capacitaciones y el aprendizaje, facilita el aprendizaje en aquellas personas que tienen diferente estilo de aprender, estimula el pensamiento creativo, la participación, la imaginación, la comunicación, el trabajo grupal, estimula las conversaciones entre los participantes, la retroalimentación. NODOS Herramientas creativas conecta espacios de encuentro e interrelaciones para propiciar prácticas efectivas.

3 [E] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Mercedes Massafra, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C112 a C117).

C112. ¿Es posible enseñar la creatividad? Claudia Barbera. [Universidad de Palermo]

¿Es posible estimularla!, ya que es una condición que todos los seres humanos poseemos. Creatividad: capacidad de crear algo, de forma original con la intención de transformar el entorno. Nuestro gran desafío es formar alumnos creativos en el SXXI, replanteando nuestra Pedagogía reflexionando: ¿Qué actividades realizar para estimular el ser creativo de nuestros alumnos? ¿Cómo cambiar nuestro entorno áulico?

C113. Integración pedagógica de videojuegos del estilo de Minecraft en las clases de matemática de primer año de la escuela secundaria. Silvina Elena Busto. [UNQ]

La experiencia relatada tiene el propósito de dar a conocer diversas estrategias metodológicas llevadas adelante en un curso de primer año de matemática de la escuela secundaria. Se planificaron para ejercitar conceptos matemáticos a través de construcciones realizadas con los videojuegos Minecraft y Minetest, atendiendo al modelo pedagógico denominado “gamificación” que es el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo y otros valores positivos comunes a todos los juegos. Se trata de una poderosa estrategia para influir y motivar a los estudiantes. [Ver texto completo de este artículo en p. 47 de la presente edición]

C114. Recetas de cocina molecular para aprender química. Marcela Alejandra Carrivale

Esta propuesta didáctica surge de la motivación e inquietudes que mostraron alumnos de 4to año de una escuela secundaria (ESSOPI N° 3163). El objetivo de la misma es el aprendizaje de Coloides y su clasificación, mediante la cocina molecular. Se observó la importancia de usar la “cocina” como un laboratorio de química en escuelas que carecen del mismo.

C115. La delgada línea roja. Mariano Macherione. [Universidad de Palermo]

Muchas veces, por la tensión social que genera la evaluación final, se pretende darle -a esta evaluación final- un carácter de objetividad incuestionable que se contradice notoriamente con la forma en que se ha llevado a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En especial cuando se encuentra en el límite entre aprobar y desaprobado. La subjetividad con la que un docente interpreta y evalúa durante el proceso y la forma en que un estudiante reflexiona y se apropia de los contenidos específicos de una materia, no deberían perderse en el examen final como si este fuese un momento desligado del proceso de enseñanza-aprendizaje y no una parte importante del mismo. Esta delgada línea roja entre el 3

y el 4 debería estar definida entonces por cómo se abordan los contenidos y no por el mero hecho de abordarlos. Es el docente el responsable de esa interpretación.

C116. La tarea del tutor como acompañante del aprendizaje del alumno. Adriana Patricia Mele

La tutoría se fundamenta en la importancia del conocimiento de cada grupo escolar si se desea tener una educación más adaptada a las necesidades y dificultades de los alumnos. En dicho sentido, la definición formal del espacio del profesor tutor -como quién se ocupa de atender problemas pedagógicos y conflictivos escolares- es clave dentro de la escuela.

[Ver texto completo de este artículo en p. 190 de la presente edición]

C117. Ser docente hoy. Alicia Muñoz

Los profesores se perfeccionan sobre, el qué enseñar, pero no sobre el cómo enseñar, a quien enseñar, para qué enseñar, repitiendo prácticas totalmente perimidas. Esta charla, por sus características, permitirá: a) La reflexión sobre el hacer; b) La práctica docente y las nuevas corrientes pedagógicas; c) La creatividad para el logro de un aprendizaje significativo.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

3 [F] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Ariana Berkerman, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C118 a C125)

C118. Seminarios de Capacitación Continua. Ariana Bekerman. [ORT]

La charla abarca la creación, desarrollo e implementación de los Seminarios Construcciones dentro de la Escuela ORT. Estos talleres logran vincular el mundo académico y el mundo laboral para los alumnos de último año de la escuela. Los integra con profesionales y temáticas de tendencia y los ayuda en su elección vocacional.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C119. Aprendizaje basado en Proyectos. Desafíos reales. Jennifer Berman y Débora Malamud. [Triciclo Consultores]

El sujeto es un ser integral cuya educación debe considerarse inmersa en un sistema complejo. En base a esto, se debe considerar formar un sujeto competente en el siglo XXI, capaz de discutir, reflexionar y pensar críticamente. Educar en competencias es fundamental para construir sujetos críticos, innovadores, integrales y desarrollar habilidades cognitivas y no cognitivas indispensables para enfrentar desafíos presentes y futuros. El modelo de “Aprendizaje Basado en Proyectos” permite desarrollar competencias y habilidades, y abordar las temáticas y contenidos educativos holística y multidis-

ciplinarmente. Bajo esta metodología, el aprendizaje se da a partir de una situación problemática presentada a los estudiantes como desafío a resolver de forma colaborativa, proactiva e independiente. De esta manera se logra una apropiación de los contenidos, al llevarlos a la vida real, en definitiva, un aprendizaje significativo. [Ver texto completo de este artículo en p. 43 de la presente edición]

C120. La clase conectada. Sabrina Espasandín

En el mundo actual, la clase digital no es cosa del futuro. Maestros, alumnos y escuelas se conectan con pares al otro lado del planeta, colaboran, y aprenden del mundo interactuando con él. Las paredes del aula caen y se abre un sinfín de posibilidades. Pero ¿cómo generamos experiencias de intercambio significativas? Con ejemplos reales, analizaremos las posibilidades que la tecnología ofrece.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C121. La inclusión de las personas con necesidades educativas especiales. Pamela Fernández Colella

El presente trabajo aborda la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales (física, sensorial, motora y/o intelectual) dentro del sistema educativo de Nivel Medio y Superior. Herramientas para una inclusión exitosa tanto para los docentes como para los alumnos. Importancia de los Intérpretes de Lengua de Señas Argentina (LSA), maestros integradores y acompañantes terapéuticos.

C122. Aprendizaje en estaciones: Una experiencia de apoyo al estudiante. Fabrizio Andrés Grau Castillo y Leandro Miguel Bidondo

El estudiante de primer año de Medicina se enfrenta a un importante reto que define el destino de su carrera universitaria. El mal desempeño académico en el primer examen parcial constituye un determinante para posicionarlo en situación vulnerable. En la Primera Cátedra de Anatomía de la Universidad de Buenos Aires se desarrolló, durante el año 2014, un curso gratuito, complementario y voluntario basado en Estaciones de Aprendizaje para esta población de riesgo. Como resultado se logró reducir el ausentismo y mejorar las calificaciones al segundo examen parcial en comparación al estudiante en situación de riesgo que no participó del curso.

C123. Arte-TIC. Eugenia Mosteiro. [Universidad de Palermo]

La temática de este proyecto tiene como objetivo entender cómo interacciona la tecnología educativa. La misma facilita la enseñanza, colabora y genera construcción de conocimiento. Asimismo, se intenta entender cómo lo digital toma protagonismo y el arte efímero vuelve a ser concebido desde un accionar lúdico dentro de un proceso creativo. En ese proceso el estudiante incluye su producción y genera su propia propuesta partiendo de un juego en el que el compromiso y la toma de conciencia son fundamentales para llegar a un buen resultado académico-profesional.

C124. El agujero negro entre la teoría y la práctica profesional. Cecilia Nikoniuk

El presente trabajo presenta el análisis de uno de los momentos más significativos de la vida del nuevo profesional: el paso desde la teoría a la práctica profesional (momento pensado como un gran agujero negro). ¿Cuáles son las variables educacionales que hacen que ese difícil paso en la vida del joven profesional sea más sencillo o más complicado?

C125. Buscando la inspiración y trabajando para alcanzarla. Ileana Ratinoff. [Universidad de Palermo]

Por medio de actividades ajenas a la materia en estudio, se intenta llegar al alumno proponiéndole situaciones que lo sacan de la zona de confort esperado. Se intenta que el alumno deje de pensar en la nota, que pueda llegar a relajarse y vincularse con el arte desde otro lugar.

3 [G] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Alfio Maccari, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C126 a C132)

C126. Análisis del impacto de las redes en el ámbito educativo. Analía Baiz [Universidad de Palermo]

Este trabajo propone analizar y reflexionar acerca del lugar de importancia que han tomado las redes sociales y de cómo éstas impactan en nuestra vida, sobre todo en el ámbito educativo. Luego de la realización de un trabajo de campo, consultando y preguntando a diferentes actores partícipes de la educación como: alumnos, profesores, directivos, padres y trabajadores del área, y analizando sus respuestas, se podría inferir acerca de algunas cuestiones que suceden en las relaciones de los grupos y de cómo la educación siempre tuvo que batallar contra los miedos y la inseguridad. La mirada de los otros puesta en nuestros dichos y actos con tal alto nivel de exposición como en las redes, impacta en nuestra vida, en este caso educativa. Pretende además poner en valor la importancia de generar espacios que eviten la segregación y favorezcan el encuentro a través de la comunicación bien entendida, haciendo hincapié en las actividades compartidas y en el hecho de que las diferencias dinamizan y enriquecen a la cultura.

C127. Diseñando libros escolares: ecosistema de medios de papel y digitales. Noemí Binda. [Universidad de Palermo]

El diseño de un libro de texto escolar responde a un proceso de creación multidisciplinar. Hay un largo y sinuoso recorrido, desde los textos originales de autor hasta la fabricación del libro, y de allí hasta los estudiantes. El diseño del libro escolar hoy va pivotando en un ecosistema integrado por medios híbridos, digitales, redes sociales. Atrás quedó la controversia papel versus digital.

C128. Exploración y creatividad en la Sastrería. Fabricio Kozlowski. [Universidad de Palermo]

El presente trabajo aborda la experiencia de la clase de Taller V - Sastrería en la carrera de Diseño de Indumentaria en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. La experiencia transita los procesos de creatividad y construcción en las técnicas de ensamblado. Además rescatamos el aporte invaluable de la batería de materiales de armado interior que le comunican a la estructura cuerpo o rigidez con impecable precisión, acelerando los procesos de producción. Los mismos logran acabados exteriores estéticamente perfectos. La valoración de estas técnicas podemos desarrollarlas en mi cátedra, concretando esos mismos procedimientos de trazado, corte y ensamblado.

C129. La lecto-escritura en clase como producción de sentido de la alfabetización académica. Constanza Lazzera. [Universidad de Palermo]

La impronta distante que la enseñanza academicista tradicional impone a los alumnos universitarios -forzando la lectura de gran cantidad de material fuera de clase luego de apenas un breve enunciado de contenidos- atenta contra la gestación de criterios propios. Para superarla, se propone la articulación de la lecto-escritura guiada en el propio ámbito áulico, con una mirada integradora que hace crecer el protagonismo del estudiante en el proceso del aprendizaje. Esta dinámica le permite saltar las vallas de la incompreensión generada por la ausencia de guía y le otorga las herramientas para la búsqueda de saberes profundos vinculados a la esencia de su futura competencia profesional.

[Ver texto completo de este artículo en p. 95 de la presente edición]

C130. Interioridad y exterioridad en los procesos creativos. Marcelo Lo Pinto. [Universidad de Palermo]

Usualmente nos enfrentamos en las situaciones áulicas que se hallan ligadas a procesos creativos, con ciertas resistencias a participar de ciertas propuestas, ya que como todos sabemos, al expresarnos mostramos tanto nuestras virtudes así como nuestras limitaciones. Es ahí donde ciertos conceptos como: vacío, presentación, representación, pertenencia, presentes en la teoría de conjuntos, nos ayudarán a desplegar tales ideas, y de este modo, al ser pensados, ser asimilados como herramientas en los procesos creativos.

C131. Educación y... ¿después? Alfio Maccari. [Universidad de Palermo]

Desde siempre hemos leído, visto y participado de largos debates y diversas opiniones sobre el rol mismo de la educación. Propuestas, hipótesis y distintos caminos que sin duda fueron creando y formando las distintas escuelas y los distintos programas pedagógicos. El desafío de llevar al alumno desde su infancia hasta su juventud en un marco que fomente la participación, la cooperación y la colaboración, y que por sobre todo lo haga pensar, crecer como persona y captar la mayor parte del conocimiento posible que garantice, quizá, un pasaje fluido entre etapas educativas. En los últimos años

vimos cómo se han ido integrando aún más estas etapas, creando un pasaje entre ellas casi invisible y para nada traumático que lleva al alumno a la meta soñada: el título universitario. Un carrera que por la forma de su recorrido resulta más un camino con un fin, que el inicio de un largo proceso de preparación para la vida real. El primer día de salita de colores, el ingreso a la primaria, la experiencia adolescente de la secundaria, el ser universitario y... ¿después? Las universidades modernas, hace tiempo ya, empezaron a plantear el rol del universitario como profesional del mundo real, y es ahí donde abordaremos algunos casos e intentaremos entender al título como la línea del comienzo y no como la meta.

C132. Creatividad y pedagogía: Dos aliados inseparables. Martín Sánchez Morales

La ponencia busca indagar sobre los dispositivos pedagógicos que facilitan la integración multidisciplinar en el aula fomentando la conformación de comunidades de trabajo cooperativo en donde la creatividad se presenta como una meta para la construcción de saberes socialmente válidos.

3 [H] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Marisa Cuervo, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C133 a C139)

C133. Formación docente en la Universidad: dispositivos y estrategias. Karina Agadia. [Universidad de Palermo]

Desde la cátedra de Introducción a la didáctica del Programa de Capacitación Docente de la Universidad de Palermo se proponen estrategias de innovación en las prácticas de enseñanza en el aula universitaria. A partir de un conjunto de dispositivos de formación docente y estrategias didácticas se plantea la construcción de un saber crítico y fundamentado. Enseñar en la Universidad requiere de nuevos lenguajes que superen el formato establecido de la clase magistral a partir del diseño de una enseñanza dinámica, creativa y original.

[Ver texto completo de este artículo en p. 40 de la presente edición]

C134. ¿Nos encontramos en la Biblioteca? Eugenia Álvarez Del Valle. [Universidad de Palermo]

En esta ponencia compartimos una estrategia para acercar al alumno a la biblioteca, tanto al espacio físico como a la biblioteca virtual. Dada la accesibilidad a la información por Internet, los alumnos tienden a citar fuentes no confiables, con poca solvencia académica. Este trabajo refiere una forma de realizar un encuentro productivo y provechoso entre el alumno y los autores en la biblioteca.

[Ver texto completo de este artículo en p. 198 de la presente edición]

C135. Proyecto de Investigación. Cómo pasar de la adaptación al pensamiento creativo. Fernando Caniza. [Universidad de Palermo]

La modalidad de Proyecto de Investigación, que realiza la UP al final del curso de grado en todas las carreras, demuestra que es posible impulsar nuevos paradigmas con un trabajo innovador. Los alumnos descubren su interés por la lectura y el desarrollo de nuevas ideas, si se estimula el pensamiento crítico y se valora su rol como protagonistas de la investigación.

C136. Foro de Proyectos de Graduación: exposición y debate en las carreras de grado. Marisa Cuervo y Mercedes Massafra. [Universidad de Palermo]

El Foro de Proyecto de Graduación es un encuentro que tiene como objetivo hacer visibles los avances de los estudiantes en sus trabajos finales de grado y la posibilidad de intercambiar ideas y propuestas con otros estudiantes. La modalidad de Foro permite que los estudiantes, coordinados por un docente, expongan ante sus pares y otros estudiantes los objetivos, el recorrido y los aportes de su trabajo final, para luego realizar una puesta en común que les permita tomar aquellas sugerencias que surjan de las exposiciones y enriquecer las propuestas temáticas de los estudiantes que están próximos a iniciar su Proyecto de Graduación.

[Ver texto completo de este artículo en p. 75 de la presente edición]

C137. Veo Dibujo / Pienso-Diseño: De la cabeza al papel. Ludovico Jacoby. [Universidad de Palermo]

Formas de ver y formas de pensar en términos de diseño en la etapa de las ideas. El inspirador como disparador. De la hoja en blanco a la hoja con contenido. El dibujo como medio para expresar pensamiento proyectual. El dibujo que da cuenta, el dibujo que sugiere...

C138. Creatividad en las escuelas. Augusto Manzano

El presente trabajo aborda a la creatividad en múltiples enfoques. Definición de Creatividad. ¿Inteligencia y Creatividad? La Creatividad como capital social. La inspiración. ¿Quiénes son creativos? Herramientas para crear. El fin de la escuela tradicional. El papel del educador. El principio y el final. Los medios de comunicación. Redes sociales (Twitter, Facebook, Youtube). Los nuevos profesionales. Menos ciencia más arte. El caso Leonardo. La humanización de la creatividad. Los postulados. Objetivos: Proporcionar una experiencia creativa de alto impacto en los participantes; generar en los protagonistas la necesidad y el deseo de actuar; provocar reflexiones conjuntas a través de la actividad.

C139. Una propuesta sobre educación patrimonial. Marcelo Torres

El presente trabajo presenta una propuesta didáctica que genere un sentimiento de pertenencia y protección del patrimonio histórico y arqueológico en alumnos de 2° y 3° ciclo, en la localidad arqueológica con arte rupestre Los Colorados (La Rioja, Argentina).

3 [M] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Marina Mendoza, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C140 a C144).

C140. Implementación de un sistema de gestión administrativa escolar para mejorar el rendimiento académico. Carolina Barbuzza.

El Liceo Agrícola D.F. Sarmiento es un colegio técnico pre-universitario dependiente la UNCuyo. Durante el ciclo lectivo 2015 se implementó un sistema de gestión administrativa escolar de desarrollo regional, con el objeto de lograr mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Esta aplicación permitió mejorar la calidad de los procesos administrativos escolares como documentación de exámenes, registro de notas y crear una base de datos de toda la comunidad educativa. Por otro lado, esta herramienta resultó sumamente útil para mejorar la interacción y comunicación entre todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En particular, se logró una mayor participación de los padres en el mencionado proceso lográndose así una baja en los índices de desgranamiento y repitencia que se venían registrando.

C141. Educar la creatividad. Inés Boente

Ser creativos es la esencia del ser humano. Somos seres creativos, cada uno con su propio modo e ideas.

¿Cómo se educa la creatividad sin perder el estilo personal por el impuesto por las influencias externas? Al mismo tiempo ¿Cómo estamos en sintonía con cómo se realiza en la actualidad esa disciplina?

Por un lado es en el taller como espacio de desarrollo del saber haciendo en grupo, donde se trabaja el autoconocimiento por aprendizaje entre pares. Otra herramienta es la utilización de la pedagogía de la pregunta para fomentar el interés y el descubrimiento del propio estilo.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C142. De la educación técnica a la formación universitaria. Marina Mendoza. [Universidad de Palermo]

Las exigencias de un mercado laboral dinámico y cada vez más competitivo, demandan la formación de profesionales capacitados para adecuarse a escenarios de diversa complejidad. La ponencia reflexiona sobre la propuesta de integrar a los diseños curriculares de las distintas áreas de la Facultad de Diseño y Comunicación, los Ciclos de Complementación Curricular. Estos ciclos funcionan como un complemento a la educación técnica, habilitando a los estudiantes con formación terciaria a obtener un título de Licenciado con validez oficial que lo habilita a ejercer su profesión en todo el territorio nacional. Esta articulación interinstitucional contribuye a lograr el perfil de egresado que el campo profesional requiere, al mismo tiempo que responde a las necesidades formativas del estudiante contemporáneo.

C143. Docentes, alumnos y aulas creativas. Claudia Rosales

La creatividad ha sido un concepto utilizado de distintas maneras en la educación.

El presente trabajo intenta desentrañar y ejemplificar aulas creativas con docentes y alumnos trabajando en este sentido. Trabajamos la creatividad individual y colectiva, analizamos obstáculos y condiciones que la propician y consideraremos las exigencias didácticas para la estimulación y desarrollo de aulas creativas.

C144. Escribir la reflexión. Milagros Schroder. [Universidad de Palermo]

El trabajo aborda la problemática de escribir la reflexión. Luego de transitar la lectura de "Escribir, leer y aprender en la universidad" (Carlino, 2005) en el marco del Programa de capacitación docente de la UP, escribir la reflexión plantea pensar por escrito lo escrito. Esto es sugerir un modo de reflexión sobre el proceso realizado en cada encuentro, un modo de volver sobre nuestro propio aprendizaje y de construir nuestros propios andamiajes.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

Martes 24 de mayo**3 [I] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica**

Esta comisión fue coordinada por Mónica Incorvaia, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C145 a C151)

C145. Mark Twain y el signo: Explorando la semiótica a través de la literatura. Guillermo De La Cruz. [USAL]

La semiótica, ciencia que estudia los signos, es uno de los ejes centrales de los proyectos pedagógicos que giran en torno a la comunicación. Muchos de sus conceptos, sin embargo, son con frecuencia difíciles de abordar de una manera práctica. En este espacio se presentarán formas dinámicas de explorar algunas de sus principales teorías, a través de la literatura.

[Ver texto completo de este artículo en p. 80 de la presente edición]

C146. El origen del diseñador. La importancia de la creación como herramienta de aprendizaje e integración social. José Luis Esperón. [Universidad de Palermo]

El presente trabajo aborda experiencias de vida y áulicas que comprueban resultados a partir de las inteligencias múltiples basadas en la secuencia del aprendizaje: conocimiento, reflexión y creación. Trata la importancia en la estimulación y valoración por parte del docente a aquellos alumnos que tienen un perfil creativo. Reflexiona acerca de cómo el detectar y comprender un perfil creativo en un alumno a lo largo de su escolaridad, permite una mejor orientación y valoración por parte del docente para la correcta inserción del estudiante a una carrera profesional.

C147. La fotografía latinoamericana como eje identitario. Mónica Incorvaia. [Universidad de Palermo]

Actualmente, cuando se discute el valor testimonial de la memoria que encierra la fotografía, la mirada latinoamericana ocupa un lugar preponderante. El documento visual que ese bagaje representa resulta en una sucesión de imágenes cuyo testimonio es inapelable. Los profesionales que desde mediados del siglo XIX hasta la posmodernidad recorrieron ese camino, permiten apreciar costumbres, lugares y situaciones que configuran la identidad de su nacionalidad. En una ajustada síntesis se muestran algunos de los representantes más destacados de la fotografía que con su sensibilidad, talento y capacidad interpretativa dan testimonio de su propia esencia.

C148. Herramientas de seguimiento ocular y el aprendizaje de la geometría. Claudio López. [Escuela Técnica 29; Escuela Técnica 31]

La combinación de texto y diagramas con que se exponen ciertas demostraciones geométricas en el nivel medio de educación, sobrecargan en muchos casos los recursos perceptuales y cognitivos de los alumnos. La tecnología de seguimiento ocular ayuda a considerar otras representaciones que acceden al mismo objeto matemático con mayor eficiencia sin perder el rigor lógico excluyente de la disciplina.

[Ver texto completo de este artículo en p. 100 de la presente edición]

C149. Despertar la creatividad desde la inteligencia perceptiva. Cristina Amalia Lopez. [Universidad de Palermo]

Aprendemos cuando estamos solos, en grupo, y principalmente cuando tenemos la motivación para hacerlo, y desde luego desarrollamos nuestras capacidades si la tarea que nos convoca despierta el interés y la emoción por generar un proyecto donde se es protagonista para cambiar el mundo, ese ideal de los jóvenes siempre presente en cada generación y que requiere sin lugar a dudas de la inteligencia perceptiva para captar las necesidades latentes y abordar desde la creatividad, aplicando innovación y tecnología, las soluciones necesarias para desarrollar una idea diseñada y es con una educación de calidad como vamos a lograrlo.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C150. Invertir la clase: reflexiones sobre una experiencia en una materia de nivel universitario. Andrés Olai-zola. [Universidad de Palermo]

El siguiente trabajo expone las reflexiones derivadas de un proyecto de investigación realizado en el marco del Programa de Investigación 2011-2015 de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Durante el primer cuatrimestre del año 2015, en un curso de la materia de Introducción a la Investigación, se aplicó la novedosa metodología pedagógica conocida como clase invertida, la cual, mediante el empleo de las TIC, invierte la estructura de la clase expositiva tradicional.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C151. Ladrillo Ecológico: Proyecto Multidisciplinario en Química y Matemáticas del CBU. Clarisa Vaccarini

La presente ponencia plantea el un Trabajo de Innovación en el Aula en Segundo Año en el Área de Ciencias Naturales y Matemáticas: Elaboración de Ladrillo Ecológico. El Proyecto aborda el reciclado, unidades de medida, mezclas y soluciones, estados de la materia, etc. Los alumnos aprenden de manera práctica la aplicación de conocimientos teóricos. La familia se involucra en la actividad y la Escuela se beneficia.

3 [J] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Christian Dubay, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C152 a C157)

C152. De Filosofía y Mundos posibles: un encuadre desde el arte de Xul Solar. Martiniano Blestcher. [UNER, UADER]

A partir de los contenidos propios de la disciplina y el interés docente por problematizar filosóficamente las experiencias, deseos y perspectivas de los estudiantes, se trabajó a partir de la noción de utopía como horizonte de pensamiento y acción de mundos necesarios y no meramente posibles, tomando como vector de aprendizaje la obra del artista plástico Xul Solar y como plataforma de pensamiento

C153. Evaluación de aprendizajes creativos y diseño de nuevas rutas didácticas. Juan Pablo Castro Bianchi, María Eugenia Perdomo Salgueiro y Sandra Stella Amorena Ibáñez. [CES]

La experiencia de evaluar aprendizajes basado en proyecto (ABP) y la transformación de la metodología en un modelo de rutas didácticas parte de un cambio en base a rubricas con criterios cognitivos y socio emocionales aplicadas de manera colaborativa. La reflexión de argumentos basados en evidencias educativas y de aprendizaje consolidaron un campo de trabajo en cuatro ejes pedagógicos: innovación educativa, modelo flipped classroom, actividades integradoras y nuevo paradigma evaluatorio.

Diseñar las rutas implica un modelo flexible y contextualizado que demandará transiciones de “defensa- ataque & ataque –defensa”, creando espacios pedagógicos adaptativos y posibilitando la construcción colectiva del currículo.

[Ver texto completo de este artículo en p. 60 de la presente edición]

C154. Fátima, tecnología aplicada y aprendizaje en servicio. Eduardo Cavallo. [Instituto Fátima]

El Instituto Fátima, es un instituto privado especializado en rehabilitación de personas afectadas por sor-

do ceguera. En el marco del proyecto Aprendizaje en Servicio, con alumnos de 5º año, desarrollamos el proyecto: Generador Braille Parlante, una caja provista de sensores. Al armar el código Braille en ella, se activa un programa que lee los sensores y ejecuta un archivo de sonido con el fonema de la letra correspondiente. Describiremos las etapas del proyecto y los elementos de hardware y software utilizados que incluyen programación Logo, elementos de Robótica, Impresión 3D y Edición de audio.

C155. Hashtag. Christian Dubay. [Universidad de Palermo]

El presenta trabajo plantea cómo utilizar los nuevos recursos y plataformas digitales dentro del aula. Analiza las nuevas formas de relacionamiento entre estos nuevos lenguajes y describe el impacto que genera en la comunicación entre el docente y el alumno. La utilización de medios sociales alienta nuevos espacios de crecimiento bilateral.

C156. Dificultades con el trabajo en equipo. Daniela Elstein. [Universidad de Palermo]

Una herramienta muy utilizada en el ámbito educativo es el conocido como “Trabajo en Equipo”. Sin temor a equivocaciones, se puede decir que, en la mayoría de las experiencias, los docentes se enfrentan a las siguientes dificultades: diferencias en la participación de cada individuo, dificultades para evaluar al equipo y el estudiante de forma justa, diferencias en el aprendizaje de cada equipo de un curso. Se suma además el cambio en la forma del trabajo en equipo con el creciente uso de la tecnología. Se proponen aquí estos inconvenientes y sugerencias para enfrentarlos. La idea es analizar cómo optimizar el trabajo en equipo, evitar las desigualdades, los “free rider”, equilibrar en el aula los equipos muy dispares, entre otros factores.

C157. Clases creativas en espacios creativos: el aula. Verónica Inés Lescano Galardi.

El aula es un espacio que con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se ha visto modificado y profundamente ampliado. Compartiremos algunas propuestas didácticas universitarias tendientes a tomar conciencia del aula como un nuevo espacio y, por ello re-significado para la construcción conjunta del saber que posibilita la promoción de las capacidades y competencias del estudiantado.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

3 [K] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Nicolás Sorriwas, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C158 a C165)

C158. Tiempos móviles para el diseño. Jorge Gustavo Brandan. [Universidad de Palermo]

El presente trabajo reflexiona acerca del uso de los dispositivos móviles en el aula. Hay alumnos que potencian en mayor grado el uso del teléfono celular en las aulas. EL desafío es generar soluciones integrales para el aprendizaje, no juzgar el uso de dispositivos como una acción negativa, sino como una dinámica que puede convertirse en una situación beneficiosa a través de la utilización de aplicaciones educativas móviles que potencian la comunicación entre docente y estudiantes.

C159. Aula experimental. Explorando el lado B del artista. Carla Busularo. [Universidad de Palermo]

A través de actividades motrices, sensoriales y artísticas se motiva al alumno a ejercer una activación del hemisferio derecho de nuestro cerebro. Es un hemisferio integrador, especializado en sensaciones, sentimientos y habilidades especiales visuales y sonoras. Integra varios tipos de información y los transmite como un todo. En él se ubican la percepción, la facultad para captar, expresar emociones o controlar los aspectos no verbales de la comunicación. Los alumnos vivencian y exploran en actividades, todos los sentidos, para crear, evaluar, analizar y aplicar en un proyecto, con impronta personal.

C160. ¿Cómo puedo enriquecer mi labor docente? Observando al Observador que estoy siendo. Alejandra Cabassi. [Enriquecer]

Cuántas veces nos preguntamos: ¿Qué docente quiero ser?, ¿Qué obstáculos me impiden llegar a los resultados deseados?, ¿Cómo puedo facilitar el aprendizaje de mis alumnos?... El coaching ontológico nos permite mirar(nos) con nuevos ojos detectando puntos ciegos, incorporando nuevas miradas, ampliando nuestro campo de acción. Podemos enriquecer nuestra labor con herramientas concretas y efectivas.

C161. Arte Tipográfico. Valeria Delgado. [Universidad de Palermo]

El presente trabajo aborda la presentación del proyecto desarrollado para alumnos de una escuela artística especializada en Artes Contemporáneas. Se propuso, transmitir una mirada vinculante desde el punto de vista de la comunicación, el diseño y el arte. Logrando que los alumnos reconozcan y relacionen diferentes corrientes artísticas. Utilizando material audiovisual y herramientas digitales para el desarrollo de una revista.

C162. Conocimiento y motivación. Eduardo Gazzaniga

El maestro, el docente, el profesor – o el nombre que se le otorgue a la persona que está a cargo de la clase - se preparó para enseñar; desde una primera mirada rápida, es la persona del grupo que sabe. Como contraposición, el alumno, el estudiante – o como se lo quiera denominar - no sabe, está ahí para aprender. Su lugar, durante años, fue el de receptor del conocimiento.

Cuando el docente se forma, no siempre esta idea se erradica. Y, al tiempo que se capacita, cada vez son más las cosas por aprender y más las cosas que ignora: En

frente suyo hay un joven con un dispositivo móvil que le dice que aquello que está explicando, no concuerda con lo que dice Google.

[Ver texto completo de este artículo en p. 177 de la presente edición]

C163. Viaje al mundo del trabajo. Haciendo escala en las prácticas profesionalizantes. Nelly Monicault

Nelly Monicault abordará la principal problemática de su último libro: “Viaje al mundo del trabajo. Haciendo escala en las prácticas profesionalizantes” (La Crujía, 2016): cómo las instituciones educativas responden a la exigencia por una inserción laboral acorde a la orientación vocacional elegida, uno de los principales desafíos de nuestro tiempo. En este espacio, Monicault ofrecerá herramientas y respuestas de alta operatividad para el cotidiano del docente. La Crujía.

C164. Un camino hacia la convivencia armónica. Alejandra Rotman

Nuestro presente en el aula nos convoca a repensar los modos en los cuales nos enfrentamos a diario con aquello que es diferente. Considerando que la escuela ocupa el segundo lugar después de la familia, es nuestro deber habilitar espacios de concientización, dando lugar a un fructífero intercambio humano que afiance la posibilidad de poder ser sin miedo a la mirada ajena. Trabajaremos con el concepto de prevención que es el proceso de intervención antes de la crisis relacionada fundamentalmente con educar, desarrollando capacidades, y estrategias para abordar los conflictos cuando son solo contradicciones e inicios de antagonismos.

[Ver texto completo de este artículo en p. 143 de la presente edición]

C165. Educar desde y con el teatro. Nicolás Sorrivias. [Universidad de Palermo]

Para los nativos digitales cada vez es más difícil acceder al lenguaje de la educación tradicional. Las tablets (y otros dispositivos electrónicos) compiten con los pizarrones y las tizas, ganándoles por goleada. En medio de este combate apocalíptico (la famosa brecha digital), un arte tan antiguo como la educación, se adapta a los tiempos que corren, se transforma, evoluciona. Y los niños encuentran en él pleno goce. ¿Qué es lo que el teatro tiene (o supo ganar en todo este tiempo) y los maestros (inmigrantes o excluidos digitales) no? Esta ponencia buscará descubrir la respuesta analizando el trabajo en teatro del Grupo Amichis: BomBimBam y Clac! Una obra de película.

3 [L] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por Betina Besignor, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C166 a C171)

C166. Imágenes y Palabras. Las imágenes en la comunicación educativa. Juan Carlos Asinsten [Educa / OEI]

La actividad intentará deconstruir conceptos de sentido común que guían, más allá de formulaciones teóricas, la utilización de imágenes en la comunicación educativa por parte de los docentes. Se trabajará sobre la idea de que las imágenes contienen el sentido, sobre la relación entre imágenes y conceptos, sobre el carácter de signo de las imágenes, siguiendo las formulaciones de Eco y cuestiones aledañas. El formato será un taller, en el que los participantes reflexionarán sobre la propia experiencia interpretando imágenes propuestas por el disertante, tratando de arribar a conclusiones pertinentes para su labor profesional.

C167. La creatividad es una capacidad que todos tenemos y podemos entrenar. Betina Bensignor. [Universidad de Palermo]

El Taller de escritura es una actividad para crear, cambiar, trabajar solo o en grupo, poner afectos e imágenes en palabras; adquirir herramientas para la escritura expresiva; incorporar recursos para cualquier género: poesía, cuento breve, guión, reportaje, diario íntimo, cartas, avisos.

Más que un estilo busco dejar aflorar lo personal y auténtico, lo que hace de cada relato algo único como es cada persona. Todos tenemos algo para decir, algo que no está escrito por nadie. Esa originalidad es lo que me interesa que descubran en el Taller.

C168. Visualización y arquitectura. Interfaces instrumentales en los procesos de diseño. Andrea De Monte. [UNL]

Se presenta una línea de trabajo, vinculada a investigaciones en curso en la Universidad Nacional del Litoral. Estas investigaciones indagan aspectos del Proyecto y Pensamiento, Tecnología y Visualización aplicadas al estudio de las formas arquitectónicas, su percepción y representación. Se explora la visualización de información como interface operativa traducida en los diagramas digitales y sus formas.

C169. Cambio organizacional. Pautas de comunicación. María Rosa Dominici. [Universidad de Palermo]

Los procesos de cambio organizacional fracasan por diversos factores: a) Resistencias psicológicas en los actores; b) Sociológicas (rechazo a lo extraño), y c) Lógicas (ligadas a la implementación). La transformación debe ser un proceso continuo, para lograr esta concepción es necesario comunicar eficazmente y establecer pautas para gestar un aprendizaje secuencial fijando un nuevo enfoque cultural.

C170. Escalada de dificultad en trabajos prácticos en Iluminación. Carolina Levy. [Universidad de Palermo]

El objetivo de este trabajo es demostrar cómo se incrementa el grado de dificultad en cada trabajo práctico en la materia Tecnología II correspondiente al Diseño de Iluminación. Nivel básico: Recorrido observacional. Nivel básico Paralelo: Electricidad Básica. Nivel experimental: Escenario. Nivel intermedio: Análisis e inves-

tigación de una Obra. Nivel superior: Diseño Lumínico de un Local Comercial.

C171. Escuela Profesional de Publicidad. Martín Storioni. [Universidad de Palermo]

La Escuela Profesional de Publicidad, un emprendimiento en conjunto con la Asociación Argentina de Publicidad, tiene por objetivo estimular y motivar a los estudiantes a emprender la búsqueda de nuevos estilos de comunicación, donde la Química Publicitaria es clave para que los estudiantes experimenten y vivencien, sensaciones profesionales reales. Un entorno inspirador que permite expresarse de diferentes formas; un ambiente donde las nuevas ideas sean respetadas y valoradas; un contexto de libertad y autonomía para experimentar, y evolucionar. Los encuentros de cada cátedra son dictadas por Agencias de Publicidad y un Equipo de Docentes y Profesionales de la comunicación, quienes asumen un rol guía para que los conocimientos que se adquieren se descubran y (re) construyan desde la práctica en equipo. Construir nuevos talentos emprendedores, es la clave para el desarrollo personal y grupal de los futuros profesionales, donde se destacarán en la capacidad de gestionar el proceso creador e innovador, en los ámbitos donde se desempeñen.

3 [N] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

Esta comisión fue coordinada por José Luis Pérez Larrea, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C172 a C177)

C172. El aula diversa. Daniela Escobar. [Universidad de Palermo].

El docente universitario, en cada ciclo que comienza, se encuentra frente a una clase integrada por estudiantes provenientes de diferentes culturas y ambientes. Es tarea del educador no sólo utilizar las herramientas adecuadas para que sus estudiantes tengan un aprendizaje profundo y provechoso, sino también ver a la diversidad cultural como una oportunidad de conocimiento e integración.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C173. ¿Somos buenos docentes? José Luis Pérez Larrea. [Universidad de Palermo]

Hay condiciones previas que subyacen al acto de enseñar. No se trata de un conjunto de normas que hay que aplicar mecánicamente, sino de fundamentos, criterios, perspectivas, elecciones y convicciones que le otorgan sentido al enseñar y cargan de significado el aprender. Se trata de la conexión entre la pasión por enseñar y la calidad del aprendizaje.

C174. Un puente para liberar al futuro. Verónica Tallarico

La Universidad aborda el uso de la tecnología como herramienta para intervenir en una problemática ex-

tendida en los distintos niveles de educación de la Argentina: la falta de competencias en lectoescritura, sus efectos en la comprensión y en la producción de textos académicos.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C175. La evaluación en los procesos pedagógicos de asignaturas audiovisuales. Eleonora Vallaza [Universidad de Palermo]

En el presente trabajo de reflexión se abordarán diferentes aspectos en torno a la evaluación de asignaturas audiovisuales en el ámbito universitario. La reflexión se centrará en distintos aspectos de la evaluación. En principio se analizarán distintas posibilidades de realizar evaluaciones diagnósticas para un grupo de estudiantes heterogéneo en cuanto a intereses y saberes previos. Luego, se abordará el uso de una evaluación formativa cuyo eje radica en un proceso de acompañamiento del docente al estudiante, durante su transformación a lo largo de la cursada. Por último, se pensará en posibles herramientas que sean propicias de una evaluación certificativa para materias proyectuales cuyo producto es una obra audiovisual.

C176. Sobreviviendo a las NTIC. Simon Yagas y Esteban Piazza

Profesores de informática que reconociendo las realidades áulicas se sienten interpelados por la necesidad de compartir soluciones concretas para que la incorporación de las NTIC en el aula sea un proceso placentero para el docente y el alumno. Revisando las prácticas docentes fundamentándose en las nuevas corrientes pedagógicas, comparten el uso de numerosos dispositivos pedagógicos innovadores.

C177. Cyberbullying: causas, motivos y sentidos del acoso entre pares en las redes. María Zysman.

En tiempos en los que los encuentros cara a cara se tornan esporádicos y fugaces, los vínculos sostenidos en redes sociales adquieren fuerza. Parecerían convertirse en refugio ante tantas presiones y expectativas de éxito y logro inmediato que viven muchos chicos. Luego de delimitar y especificar de qué hablamos cuando hablamos de cyberbullying, recorreremos diferentes formas de llevarlo a cabo por niños y adolescentes y reflexionaremos acerca de nuestro rol adulto en la prevención, detección y abordaje de dicha problemática.

4. Recorrido Vocacional

Durante los dos días del Congreso, se presentaron un total de 9 ponencias (C178 a C186) acerca de Recorrido Vocacional. Las presentaciones se distribuyen en 1 comisión

Lunes 23 de mayo

4 [A] Nuevos campos profesionales.

Esta comisión fue coordinada por Gabriel Los Santos, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Di-

seño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C178 a C186)

C178. Incubadora de creadores audiovisuales. Arte organizado. Gabriel Los Santos. [Universidad de Palermo].

El programa "Incubadora" está vinculado al desarrollo del proceso creativo dentro del marco de la profesionalización de la actividad audiovisual con contención técnico-pedagógica específica por parte del equipo académico de Palermo TV*. *PalermoTV es un espacio de formación profesional multidisciplinaria especializado en producción de imágenes audiovisuales. En este se integran conocimientos provenientes del campo del arte, del cine y la fotografía, de las ciencias, del diseño, de la tecnología digital, de la gestión y de la producción. En PalermoTV convergen las diversas asignaturas relacionadas con el área de la comunicación audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación, donde se desarrollan experiencias académicas de alto valor formativo para los futuros profesionales del medio.

C179. Inserción al mundo laboral. ¿Por dónde empezar? Diseñar el CV y prepararse para la entrevista laboral, dos tareas clave en la búsqueda de empleo. Lorena Ortiz Izquierdo. [Universidad de Palermo]

En este encuentro teórico-práctico se propone que los participantes conozcan los aspectos más importantes a tener en cuenta para encarar la búsqueda de un empleo, haciendo hincapié en el diseño del Curriculum Vitae y en cómo prepararse antes de una primera entrevista. Como así también generar un espacio para compartir inquietudes de la población laboralmente activa que presencie la actividad.

C180. Busca tu clase: Una nueva propuesta Online para ofrecer Clases y Cursos. Belén Rivarola

Presentamos Busca Tu Clase, una herramienta online que nace con el objetivo de facilitar la oferta de clases y cursos en el país, ofreciendo a profesores e institutos la oportunidad de comunicar su propuesta educativa a una gran audiencia de potenciales alumnos.

C181. Trayecto y rumbo hacia la integración en la escuela secundaria: un paso articulado. Jorgelina Segretin y María Andrea Niosi

Es de crucial importancia que se pueda articular de manera fehaciente un ingreso adecuado al nivel secundario. Esto supone dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que comienzan la nueva etapa, tomando a la escuela primaria como instancia necesaria para que la transición sea lo más eficiente y eficaz. Para esto es necesario desarrollar procesos de articulación inter e intra institucional para que, entre otros aspectos, los equipos de gestión y los docentes de ambos niveles (primaria y secundaria) construyan espacios de intercambio y de trabajo colaborativo con la participación de alumnos y familias. Un factor de crucial importancia es la inclusión de los padres en este proceso de elección que permitirá a los alumnos un ingreso adecuado en el que se pueda establecer el

vínculo con la familia, e institucionalizar acciones que la incluyan para acompañar a los alumnos en la nueva experiencia, atender sus necesidades, demandas, preocupaciones y sostener su proceso educativo.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C182. Talleres Pre-Universitarios: una experiencia que acerca a los estudiantes a su futuro. Julieta Selem. [Universidad de Palermo]

El presente trabajo detalla la experiencia docente en el Programa de Seminario Preuniversitarios Colegios DC que desarrolla la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo en distintos colegios de CABA y GBA. Desde mi rol como docente de Diseño Gráfico deseo compartir mi experiencia con instituciones, directivos, profesores y orientadores vocacionales de Nivel Medio sobre mi participación en el Programa Colegios DC de la Universidad de Palermo.

Hay muchas razones para sostener que es enriquecedor para los chicos participar de Talleres Preuniversitarios. Quiero explicar de qué se trata la propuesta.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C183. El acercamiento a la experiencia profesional en el aula. Pitching: presentación de proyectos audiovisuales. Natalia Tito. [Universidad de Palermo]

En la presente ponencia se busca, a partir del análisis de pitchings de alumnos, exponer cómo la instancia de presentación final logra que el alumno consolide un proyecto de guión, analice y destaque los elementos centrales de su propia idea y diseñe una presentación atractiva para espacios de venta profesional.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C184. Viajes de estudio: ¿una estrategia pedagógica? María Julieta Valdemoros

Contamos con programas tanto para profesores como para estudiantes, para poder estudiar inglés y portugués en Inglaterra, Estados Unidos y Brasil, para poder conocer no sólo el idioma, también se adquiere una excelente experiencia al convivir con familias nativas, lo que permite llegar a hablar el idioma con fluidez y conocer costumbres y tradiciones de la población local.

C185. Reflexiones sobre el rol del orientador vocacional en la escuela secundaria. Macarena Vela Vázquez Varela

En el ámbito educativo los dispositivos de orientación vocacional adquieren características propias, diferentes a las experiencias de procesos de orientación vocacional individuales en consultorio privado. La presente exposición se centrará en describir las mencionadas características, reflexionando sobre el rol del orientador a partir de las experiencias recabadas en la coordinación de talleres breves de orientación vocacional en cursos de 5to año de la escuela secundaria.

C186. Reflexiones y practicas Experiencias Estéticas en los primeros años. Rosa Violante y Claudia Alicia Soto

En las Experiencias estéticas en los primeros años es el adulto, educador, docente, quien vincula al niño con experiencias sensibles: con la imagen, el movimiento, la música y la palabra con sentido “bello”. Así, se establece un triálogo entre el pequeño, la obra y el adulto, que arma la trama de la enseñanza. Se trata de propiciar en los niños pequeños experiencias que se conviertan en tiempos de “fiesta”, de romper con lo cotidiano para maravillarse con un tiempo estético.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

5. Comunicación

Durante los dos días del Congreso, se presentaron un total de 6 ponencias (C187 a C192) acerca de Comunicación. Las presentaciones se distribuyen en 1 comisiones Lunes 23 de mayo

5 [A] Desarrollo de la Identidad Institucional

Esta comisión fue coordinada por Susana González, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C187 a C192).

C187. Como hacer que una marca educativa cobre vida. Graciela De Oto

El sector educativo tanto a nivel local como internacional ha sufrido numerosos cambios en los últimos tiempos: se ha convertido a la educación en un servicio comercializado globalmente. Instituciones de nivel superior y universidades, están compitiendo cada vez más por estudiantes y personal académico mejor preparado, que los ayude a ampliar su cuota anual de mercado. Desarrollar una marca en instituciones educativas implica, generar una identidad corporativa fuerte y distintiva que logre comunicar las características clave de la organización a una variedad de grupos de interés.

C188. Marketing en carreras proyectuales. Susana González y Thaís Calderón. [Universidad de Palermo]

Las carreras universitarias presentan la particular característica de la fusión entre profesor y profesional. Y el marketing, como disciplina, aporta un conocimiento tan importante como diferencial en las carreras de diseño y comunicación. La experiencia acumulada de la facultad respalda una práctica que es tanto innovadora como exitosa. Los alumnos aprenden marketing no sólo para sus proyectos personales sino para su propio marketing de servicios profesionales. Potencian así su inserción profesional en un mercado altamente competitivo. Los profesores que enseñan marketing se involucran en el proyecto de sus alumnos y, muchas veces, terminan contagiados de las ganas de emprender y del aprender haciendo que los caracteriza. Si somos profesionales profesores, esta situación no va en desmedro del necesario profesionalismo al desempeñar la docen-

cia universitaria. Cómo lograr un adecuado balance entre ambos aspectos, será motivo de reflexión y debate en este espacio de interfaces.

C189. Como planificar sin morir en el intento. Gabriela Pagani

Partiendo de la propuesta de la planificación estratégica situacional se propone desarrollar una serie de sugerencias que permitan al gestor de instituciones educativas plantear objetivos y metas viables que posibiliten el crecimiento organizacional a pesar de la existencia de tensiones entre los distintos actores.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C190. Responsabilidad Social Empresaria. Educación a la comunidad. Carlos Papini. [Universidad de Palermo]

Cada vez más a menudo la creación de valor de una institución educativa nos lleva a incluir en la agenda el desarrollo social de la comunidad a la cual sirve. Este concepto de R.S.E. tiene más espacio en los modelos actuales por la motivación que genera en los que participan en las actividades. El concepto básico de R.S.E. clásico debe evolucionar hacia esta una nueva propuesta.

C191. Comunicar la Capacitación. Desde la planificación al resultado exitoso. Exequiel Pérez Millán.

La comunicación interna institucional en establecimientos educativos tiene variadas deficiencias que producen malestar y uno de los temas más sensibles son las Capacitaciones. En esta ponencia describiremos cómo comunicar en un contexto de planificación y evaluación.

C192. ¿Por qué dicen que el problema es la comunicación? ¿Lo es? Nora Socolinsky. [NS Consultora]

Diariamente en las instituciones educativas se suceden hechos especiales: directivos que señalan que un número x de colaboradores no cumplieron con determinadas normas. Ambas partes aducen que el problema es la comunicación. Los docentes de inglés del turno tarde, tienen numerosos desencuentros con los de castellano de la mañana. Dicen que “el problema es la comunicación”. Los docentes se quejan de conductas de los alumnos y dicen que el problema es “la comunicación que tienen ahora los adolescentes con sus padres”... Y así podríamos dar mil ejemplos más. ¿Les resuenan? Quizás si identificamos el real problema, encontraríamos un modo de comunicar que los minimizara o resolviera.

6. Espacio Colegios

Durante los dos días del Congreso, se presentaron un total de 13 ponencias (C193 a C205) acerca de Entornos Digitales. Las presentaciones se distribuyen en 2 comisiones.

Lunes 23 de mayo

6 [A] Espacio Colegios

Esta comisión fue coordinada por Roberto Céspedes, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C193 a C200).

C193. De la fiesta de egresados a la cultura universitaria. La adaptación de los estudiantes secundarios a una nueva experiencia, cargada de novedades desafiantes. Roberto Céspedes. [Universidad de Palermo]

Comenzar un nuevo nivel educativo no siempre resulta una experiencia sencilla para quienes la atraviesan. El paso del nivel medio al superior está cargado de cambios funcionales y estructurales que ameritan al menos una reflexión. Esta situación es dinámica y, por tanto, va mutando significativamente con los años. ¿Cómo se debe actuar en ambos niveles para que los interesados vivan dichas transformaciones de la mejor manera posible? Los últimos años del nivel secundario tienen características culturales que distan bastante de los valores y actitudes esperados para los ingresantes a las universidades. La relación con el conocimiento, la institución, los docentes, el esfuerzo, la masividad resulta cuestionada hasta el riesgo del fracaso. Los docentes de los primeros años universitarios y los de los últimos de la secundaria podrían consensuar algunas pautas para colaborar proactivamente para que este tránsito sea más fluido y natural.

C194. El blog, una herramienta para seguir explorando. Jennifer Huggard-Caine. [Norbridge]

En tiempos de redes sociales, el blog pasa por nuevos desafíos. El presente trabajo abordará el aporte del blog como creador de aulas red, como disparador al desarrollo emocional de nuestros alumnos y como apoyo en las nuevas tendencias e-learning.

C195. Comunicación e identidad institucional. Adriana B. Murriello, Alfredo E. A. Coelho Suárez y Andrea S. Ledwith. [Colegio Ward]

La crisis argentina de 2001-2002 significó un cambio de paradigma social y económico nacional. En ese contexto, el Colegio Ward creó el Área de Desarrollo Institucional para revalorizar los ideales fundacionales, crear vínculos, redes y lazos de con la comunidad educativa y social. Así se creó una revista institucional para afianzar las relaciones con la comunidad interna y externa. Con el tiempo se fueron ampliando las funciones del Área: publicidad, marketing, relaciones institucionales e internacionales, convenios, captación de fondos, etc. Se ha preservado intacto un eje vertebrador de la tarea que es la comunicación de la identidad institucional.

[Ver texto completo de este artículo en Vol. 33. Febrero 2018. Buenos Aires. Argentina. ISSN 1668-1673]

C196. Proyecto de Simulación Profesional Arquitectónica. Mag. Arq. Iris Schvartz y Ariana Bekerman. [ORT]

La charla abarca el desarrollo del proyecto pedagógico y de diseño SPA en los tres años de especialidad. Mostrar la metodología y la dinámica en los diferentes cursos de la especialidad, su evolución, magnitud y dinámica. La aplicación de simulaciones profesionales como medio de aprendizaje en la escuela media.

C197. Robótica. Programar para despertar los sentidos y abrir caminos. Claudia Sepp, Santiago Ferreiros Cabrera y Vanesa Schwarzbach. [CAECE]

La Universidad CAECE presentará a su robot en vivo junto a la propuesta de talleres y seminarios de programación y robótica para a estudiantes de nivel medio.

Una experiencia que, más allá de los contenidos que integran conceptos básicos de programación activados a partir de desafíos, hace despertar todos los sentidos y abrir caminos a estudiantes curiosos por el futuro de las tecnologías.

[Ver texto completo de este artículo en p. 152 de la presente edición]

C198. Trabajando Juntos por nuestros alumnos. Maria Andrea Sosa, Silvia Celotti, María Hebe Leotta y Graciela Luján Sammartino. [UTN]

¿Cómo llevar a la práctica los objetivos de Inclusión e Innovación del Programa de Mejora Institucional? ¿Cómo hacer para que nuestros chicos construyan su conocimiento? ¿Cómo incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación en forma productiva en nuestros alumnos? ¿Es posible que nuestros chicos no pierdan su día de clase cuando no pueden asistir a ellas? ¿Cómo ayudar a nuestros alumnos domiciliarios y al Programa “Alumnas Embarazadas, Madres y Padres” del Gobierno de la Ciudad?

C199. Jugando atravesamos fronteras. Cristina Velázquez. [UTN] [Instituto Tomás Devoto]

Jugar es una apertura de posibilidades expresivas integradoras y transformadoras que potencian la imaginación y la recrean en un diálogo entre distintas generaciones. Además, el juego, puede transformarse en el momento en el que atravesamos fronteras sin importar dónde estemos físicamente. Es por todo esto que les proponemos este taller en el que tendrán la posibilidad de demostrar, a través de la creación de un producto tecnológico, que al jugar desarrollamos nuestro potencial creativo, imaginativo y artístico, generando propuestas lúdicas para niños y adolescentes de diferentes lugares del mundo, como parte del proyecto educativo internacional “Un Mundo de Juegos”.

C200. Scholas Labs Jam. Aulas sin paredes. Wenceslao Zavala. [Universidad de Palermo]

La idea de un aula sin paredes fue el motor que la organización Scholas Occurrentes le propuso a educadores, estudiantes, emprendedores y empresarios reunidos en la sede argentina de Google para presentar un enfoque innovador de la educación a través de herramientas tecnológicas y de diseño de servicios.

Como dinamizador del encuentro, que se desarrolló en forma simultánea en cinco ciudades del mundo, se pretende contar la metodología de trabajo de DesignThinking, utilizada para llevar a cabo los proyectos, así como las conclusiones a las cuales se llegó mediante un trabajo de campo. Este proyecto va más allá de una simple aula virtual, se pretende ir más allá de dónde llega la tecnología. El objetivo es buscar soluciones tecnológicas para que la educación llegue a todos lugares a los que todavía no están incluidos en el sistema.

Martes 24 de mayo

6 [B] Espacio Colegios

Esta comisión fue coordinada por Roberto Céspedes, miembro del Equipo Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. A continuación se detallan las síntesis temáticas de las ponencias presentadas por la comisión (C201 a C205).

C201. El humor en el aprendizaje. Viviana Araya [Norbridge] y Alejandra Luz. [BrickTowers]

Los educadores nos enfrentamos a diario a desafíos, no solo intelectuales o académicos, sino de orden emocional y cultural. Nuestra propuesta intenta acercar a nuestros alumnos a conocer parte de la infancia de sus padres, transmitiendo valores y tradiciones. Aprendiendo a utilizar la creatividad a la hora del juego y utilizando el humor en la vida cotidiana.

C202. El Liderazgo de los Equipos Directivos en los Procesos Digitales Escolares. Edmundo Adolfo Cánepa. [Centro Educativo Franciscano Inmaculada Concepción]

El éxito o el fracaso en la instalación y desarrollo de programas de educación digital en las escuelas dependen principalmente de la gestión y liderazgo de los Equipos Directivos de cada nivel educativo de una Institución. Proponemos compartir experiencias sobre la praxis de los directivos en el rol de motorizadores y comunicadores de los proyectos de educación digital en las escuelas.

C203. Proyecto tecnológico de educación para la salud. Soledad Guida. [San Agustín]

Esta ponencia detalla el desarrollo del juego MonsterFix como articulador de los contenidos de la asignatura Educación para la Salud (EPS) en 5º año del Colegio San Agustín. Los alumnos trabajaron en equipos de 6 personas y fueron rotando 6 patologías a trabajar en diferentes etapas del desarrollo.

C204. La Gestión escolar creativa: una propuesta desafiante, inquietante, provocativa y alternativa de espacios de intervención. María Andrea Niosi. [Escuela Nº 6 DE 9] [Otto Krause]

Investigación realizada durante los años 2013-2014 en las escuelas técnicas, está vinculada con una nueva propuesta de gestión escolar. Se toman situaciones en contextos áulicos que tradicionalmente se definen como disruptivas en el dictado de asignaturas y clases. Se

plantean los nexos de estos estudiantes con la escuela, su accionar en términos de construcción de identidad y de subjetividad pedagógica. El objetivo es indagar hasta punto una nueva visión de los contenidos escolares y en renombramiento del aula como espacio diferente tienden a revalorizar nuevas formas escolares de aprender y de enseñar y en qué medida la intervención educativa desde lo no escolar que atraviesa a los estudiantes como ser una multiplicidad de factores: fluidez, desligadura, vulnerabilidad, desinstitucionalizados; se convierte en una nueva alternativa de resignificar la escuela. Se llevó a cabo una investigación-acción participativa y como metodología principal se utilizó la observación y relato a través cuadernos áulicos, acompañada de investigación bibliográfica al respecto. Con este trabajo se propone la gestión escolar creativa como una propuesta desafiante, inquietante, provocativa y alternativa de espacios de intervención.

[Ver texto completo de este artículo en p. 128 de la presente edición]

C205. Proyecto internacional. Cristina Velázquez. [UTN]

Un proyecto telecolaborativo para todos los niveles educativos y docentes en formación, en el que participan instituciones y organizaciones de diferentes regiones geográficas y tiene que como eje la revalorización del juego como una actividad socializadora fundamental para el desarrollo humano, porque “Jugar es el momento en el que atravesamos fronteras sin importar donde estemos físicamente”.

Abstract: This volume brings together contributions describing and analyzing significant pedagogical experiences related to creativity, technologies, digital environments, new languages, new fields and professional models, communications and institutional projects. All of these experiences have been developed within the scope of Latin American and Middle Education. The presentations and abstracts presented belong to the Fourth Edition of the Interfaces Congress in Palermo held on 23 and 24 May 2016 in Buenos Aires, Argentina. Interventions address, among other topics, the influence of ICTs on the region's educational ecosystem, creativity, the emergence of new languages and forms of representation, new platforms and communication strategies, social innovation, significant pedagogical proposals, Institutional communication, new paradigms of the professional field, and employability and entrepreneurship. Preceding this volume is the publication Academic Reflection in Design and Communication (2016), Year XVII, Vol. 29, which pu-

blished the abstracts and academic articles presented in Edition III of the Congress Interfaces developed in May 2015.

This publication contains a brief introduction on the organization and dynamics of this fourth edition of the Interfaces Congress in Palermo, detailing the complete agenda of activities and including the summaries and academic articles that gave rise to the conferences presented. It also contains the complete list of governmental auspices and participating institutions and finally incorporates a selection of papers and articles presented at the Congress. The order of presentation of the works is alphabetical by author.

Keywords: ICT - design - creativity - innovation - communication - pedagogy - Congress Interfaces

Resumo: Este volume reúne contribuições de descrevem e analisam experiências pedagógicas significativas relacionadas com a criatividade, as tecnologias, os meios digitais, as novas linguagens, os novos campos e modelos profissionais, as comunicações e os projetos institucionais. Todas estas experiências têm sido desenvolvidas dentro do âmbito da educação média e superior de América Latina. As conferências e os resúmenes apresentados pertencem à Quarta Edição de o Congresso Interfaces em Palermo realizado nos dias 23 e 24 de maio de 2016 em Buenos Aires, Argentina. As intervenções abordam entre outros temas, a influência das tecnologias (TIC) no ecossistema educativo da região, a criatividade, o surgimento de novas linguagens e formas de representação, novas plataformas e estratégias de comunicação, inovação social, propostas pedagógicas significativas, comunicação institucional, novos paradigmas do campo profissional, e empleabilidad e empreendedorismo. Precede a este volume a publicação Reflexão Acadêmica em Design e Comunicação (2016), Ano XVII, Vol. 29, na que se publicaram os resúmenes e artigos académicos apresentados na Edição III do Congresso Interfaces desenvolvido em maio de 2015.

Esta publicação contém uma breve introdução sobre a organização e a dinâmica desta quarta edição do Congresso Interfaces em Palermo, detalha-se a agenda completa de atividades e incluem-se os resúmenes e os artigos académico que deram origem às conferências apresentadas. Ademais contém a listagem completa de auspícios governamentais e instituições participantes e finalmente incorpora-se uma seleção de conferências e artigos apresentados no Congresso. A ordem de apresentação dos trabalhos é alfabético por autor.

Palavras chave: TIC – design – criatividade – inovação – comunicação – pedagogía - Congresso Interfaces

(*) **María Elena Onofre:** Lic. en Gestión de la Educación (CAECE). Posgrado en Gestión Educativa FLACSO. Egresada de la Escuela Nac. de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón con especialización en Artes visuales - Universidad Nacional de las Artes.

Formación Docente Universitaria: Dispositivos y Estrategias

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Karina Agadia (*)

Resumen: Desde la cátedra de Introducción a la Didáctica del Programa de Capacitación Docente de la Universidad de Palermo proponemos la innovación de las prácticas de enseñanza, en el aula universitaria, a partir un conjunto de dispositivos de formación docente y estrategias didácticas que permitan la construcción de un saber didáctico fundamentado y crítico. Enseñar en la Universidad requiere de nuevas formas que superen el formato establecido la clase magistral a partir del diseño de una enseñanza viva, creativa y original.

Palabras clave: Formación docente – universidad – didáctica universitaria – innovación – dispositivos de formación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 43]

Del profesional del diseño al profesional docente

Pensar en la formación docente en una carrera de Diseño y Comunicación abre un conjunto de posibilidades para enriquecer la enseñanza. Los profesionales de Diseño cuentan con *know how* propio del campo profesional que a la hora de ser pensado para su enseñanza se actualiza en propuestas que articulan las tradiciones propias del campo con un conjunto de propósitos formativos tendientes al desarrollo de capacidades profesionales en sus estudiantes. ¿Cómo enseñar en las aulas de la universidad aquello que es parte de mi oficio? ¿Cómo hallar propósitos formativos en mi tarea de todos los días? ¿Se puede enseñar a ser profesional del diseño a partir solo de mi experiencia profesional? Estos y otros interrogantes recorren el pensamiento de muchos profesionales que llegan a los cursos de formación docente en busca de herramientas que les permitan hacer sus clases más dinámicas, motivadas y creativas.

Cuando pensamos la formación docente con profesionales que tienen el dominio y la experiencia en un campo profesional propio, las propuestas que ofrecemos requieren de un diálogo fecundo entre ambas lógicas del hacer profesional. Nos referimos concretamente a la lógica propia del campo y la lógica propia de la formación pedagógica y didáctica que implica una nueva relación con los propios saberes y experiencias. No es lo mismo ser profesional de un campo específico que enseñar ese saber construido teórica y metodológicamente.

Esta particularidad de la formación de docentes que poseen una identidad profesional anterior, nos lleva a un posicionamiento epistemológico y didáctico que condiciona cada una de las decisiones curriculares, metodológicas y de evaluación que desarrollamos en el transcurso de la formación.

En esta línea la propuesta que presentamos se asienta en cuatro ejes estructurantes que recorren cada una las acciones que desarrollamos en el aula. Son cuatro pilares que fundamentan y dan sentido a las decisiones metodológicas que desarrollaremos en esta presentación. Nos referimos concretamente a: un concepto de formación, a una idea de didáctica viva y vital, a un modo de articular la teoría y la práctica y al concepto de

innovación. Cuatro conceptos, cuatro ideas que adquieren sentido en su relación articulada y en la experiencia vivida y actuada por cada participante.

Cuatro rasgos de la formación

El primer rasgo que describe la propuesta es tomado de GillesFerry (1990) y se refiere a la idea de “formación”. Desde esta propuesta se adhiere a una concepción de la formación que la comprende a la vez como formación personal y profesional. Una formación que toma como punto de partida el conocimiento del sujeto en formación como un, sujeto biográfico y social, reconociendo sus trayectorias y sus experiencias para promover desde allí una articulación significativa con una formación profesional centrada en el desarrollo de disposiciones y en la construcción capacidades para la acción presente y futura. Porque creemos que solo a partir de una propuesta que permita movilizar el *habitus* construido en las experiencias tempranas de la formación es que podemos construir una nueva identidad que es a la vez colectiva e individual. La idea de formación pensada como desarrollo personal y profesional supera las concepciones arraigadas que definen a la formación como una adquisición que se recibe del afuera.

Desde el punto de vista que ofrecemos la formación implica “un ponerse en forma” (Ferry, 1998) a través del desarrollo de competencias que son propias de la profesión. De este modo el sujeto “se forma” a través de mediaciones que posibiliten un trabajo sobre sí mismo. Este proceso de uno mismo sobre sí mismo abre el espacio para que el sujeto en formación pueda trabajar sobre sus propias representaciones y matrices formativas, pueda escudriñar en ellas y encontrar claves para pensar su práctica presente y futura. Movilizar las matrices, cuestionarlas, problematizarlas, abrirlas al diálogo con los otros y con uno mismo posibilita un trabajo formativo que toma como punto de partida los sedimentos más profundos que nos constituyen y que tienen un alto poder configurativo en nuestras prácticas.

El otro aspecto al que refiere la idea de formación es al desarrollo profesional, entendido como el desarrollo de capacidades y disposiciones propias para la acción

docente. En este punto coincidimos con Beillerot (2012) en que en relación con la formación de docentes, el desarrollo profesional refiere a la construcción de capacidades para enseñar. Construir un “saber hacer” profesional y fundamentado. Desde nuestro punto de vista el desarrollo profesional no se refiere a la adquisición de técnicas que serán aplicadas por los docentes en la práctica sin mediación personal. Durante muchos años se homologó la formación docente al dominio de un conjunto de técnicas cuya aplicación garantizaría el éxito de la enseñanza. Esta concepción basada en la eficiencia corrió del centro al sujeto productor de sentido pedagógico y lo colocó como un mero aplicador de decisiones tomadas por otros. En la concepción que proponemos, el desarrollo de capacidades para enseñar supone pensar la enseñanza en su complejidad y recuperar los valores éticos implicados en la tarea de enseñar.

El segundo rasgo que sostiene la propuesta es la idea de una didáctica viva, vital y creativa. Esta posición considera que la didáctica como disciplina ocupada de las prácticas de enseñanza, constituye un saber dinámico que adquiere sentido y se revitaliza en el contacto con las prácticas que desarrollan los docentes reales en aulas reales.

Durante muchos años, como producto de la hegemonía de las teorías tecnicistas de base positivista, la didáctica tuvo un fuerte sentido prescriptivo y normativo que consideró al saber didáctico como un saber a ser aplicado en las prácticas. Para la propuesta que desarrollamos, el saber didáctico es un saber construido en la articulación reflexiva entre la teoría y la práctica, consiste en un saber que fundamenta las decisiones del docente en cada uno de los campos de actuación profesional. Una didáctica viva y vital que repone en el centro de la escena al sujeto creativo, diseñador, autor de su propia obra y a la enseñanza (objeto de estudio de la didáctica) como una práctica social, política que tiene un carácter inédito en cada clase y de novedad en cada encuentro. La enseñanza como espacio creativo, como construcción original de un sujeto actor constructor de sentido en el que se despliegan los estilos propios y los sentidos personales. Tomamos aquí las ideas de Edith Litwin (1997) en relación con la idea de una didáctica entendida como construcción original en la que cada profesor crea acorde con su campo y experticia un diseño personal que permitirá la construcción del conocimiento en la clase.

El tercer rasgo de esta propuesta es el de articulación teoría –práctica. Coincidimos con las posturas que sostienen que la mejora de la educación escolar se encuentra relacionada con la mejora en la formación de los profesores. En esta línea sostenemos, siguiendo a Perroud (2001) que *“la formación es una en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad”*. Desde esta perspectiva entendemos que la construcción del saber didáctico se construye en la relación dialéctica entre teoría y práctica a partir de una praxis reflexiva que posibilita al sujeto en formación construir conocimiento a través de la acción y reflexión. Este rasgo opera como principio metodológico para la selección de dispositivos de formación que posibiliten, siguiendo a Donald Schön (1992) la reflexión en la ac-

ción y el desarrollo de competencias profesionales a partir de una capacidad de actuación en la que se utilizan, integran y movilizan conocimientos en el contexto de la práctica.

El cuarto rasgo que sostiene esta propuesta es el de innovación en las propuestas de enseñanza en el aula universitaria. Tomamos las ideas de Elisa Lucarelli (2013) referidas a “la innovación como una configuración que altera las prácticas tradicionales de la enseñanza universitaria”. La alteración de la secuencia clásica del aula universitaria supone, por un lado, una ruptura con el estilo habitual de enseñanza en la universidad y por el otro, el protagonismo que identifica los procesos gestacionales de la nueva práctica con una construcción personal con sentidos, también, personales.

Hablamos en todos los casos de un docente protagonista, autor y creador de su propia práctica, comprometido con la acción de transformación de la enseñanza y orientado hacia una formación profesional innovadora y creativa.

A continuación, desarrollamos los cuatro dispositivos que a modo de usinas creativas configuran nuestra propuesta de formación.

Cuatro usinas de creación didáctica

En la propuesta que desarrollamos proponemos cuatro espacios de creación en los que podemos reconocer como rasgos estructurantes los señalados en párrafos anteriores. Son cuatro dispositivos de formación en los que los docentes participantes crean, a modo de diseños propios, objetos sociales relacionados con la tarea de enseñanza: Nos referimos a un relato pedagógico, a la programación de la enseñanza, al diseño de clases, a la escritura de un paper académico.

Estas cuatro piezas se diseñan en dispositivos didácticos estructurados para la formación pedagógica de los profesores. Cada uno de ellos permite la construcción de un saber hacer propio de la tarea docente en los que se articula de modo permanente el saber teórico con la práctica misma de la formación.

El primer dispositivo de formación que describimos es el de Talleres de Reflexión. Consiste en un espacio de reflexión sobre relatos pedagógicos de profesores que han dejado huella en la formación. Es un espacio para recuperar escenas pedagógicas potentes que han sido transitadas por los cursantes. En tanto piezas originales, cada uno de estos relatos tiene un enorme valor didáctico, dado que condensan diversos componentes del quehacer educativo en el aula.

Durante estos encuentros, los docentes trabajan sobre relatos personales previamente elaborados y sobre casos prefigurados, deliberadamente seleccionados, en los que se reflexiona acerca de las propias matrices de aprendizaje y los modelos de enseñanza tempranamente construidos en la etapa de formación profesional. Se recuperan las marcas propias de la enseñanza vivida, desde diversas perspectivas de análisis, previamente construidas.

El trabajo en los talleres promueve la reflexión activa sobre modos de enseñar consolidados y permite pensar constructivamente en otras formas de enseñanza innovadora en la clase universitaria. Son espacios de

pensamiento muy ricos, que constituyen buenos puntos de partida para el desarrollo de una didáctica de autor creativa y original.

El segundo dispositivo de trabajo es el de los Talleres de Programación. En este espacio didáctico, el aula se convierte en un taller de creación y de trabajo cooperativo. Secuenciado en cuatro encuentros, se trabaja en cada uno de ellos aspectos relacionados con las capacidades propias de la práctica de la enseñanza: programar la enseñanza a través de un programa de asignatura. Estas son tareas propias del profesor en las que se comprometen múltiples opciones y decisiones didácticas.

Durante cada encuentro los profesores trabajan en la elaboración de un programa de materia a partir de la producción y reflexión de cada uno de los componentes que forman parte de la propuesta. En cada taller se ofrece un tiempo para la realización de actividades formativas centradas en situaciones propias de la práctica en las que de modo colaborativo se van desarrollando mejoras en cada propuesta. De este modo el taller permite formarse para el desarrollo de una de las dimensiones de la tarea de la enseñanza: el diseño de una propuesta formativa para los estudiantes universitarios.

El tercer dispositivo de trabajo es un “Mini-Jornada”. Durante el transcurso de tres clases se desarrollan encuentros de trabajo que tienen como eje la acción y reflexión acerca de la clase como unidad pedagógica. Se ofrecen un conjunto de dispositivos y situaciones en las que cada profesor trabaja en forma individual y colectiva en propuestas de diseño de clases correspondientes a su programación de materia.

Una vez finalizada la tarea de diseño se da lugar a la presentación de cada clase. Esta propuesta se desarrolla en una mini-jornada de socialización de propuestas de enseñanza innovadora. Cada profesor presenta al conjunto de compañeros la propuesta desarrollada, mientras los colegas trabajan en la evaluación de esas propuestas sobre la base de una rúbrica previamente construida. El espacio de la Mini-Jornada resulta altamente formativo para unos y otros dado que permite integrar acción y reflexión sobre la enseñanza en situaciones concretas y a partir de experiencias reales.

Finalmente, describimos como cuarto dispositivo de formación al Foro Abierto. Este es un espacio virtual destinado a la articulación conceptual y reflexiva con el espacio presencial. Es un modo de expandir el aula que nos permite pensar la enseñanza de las materias, más allá de los límites del espacio regular de cursada. Posee un carácter menos formal, pero no por eso menos pedagógico.

En este espacio se ofrecen alternativas que enriquecen la propuesta a través de las ventajas que posibilita el lenguaje multimedial y las aplicaciones interactivas como el muro *padlet* en el cual los docentes se expresan a partir de consignas que los relacionan con el discurso pedagógico y posibilitan la construcción del saber didáctico. Cada uno de estos dispositivos abre la posibilidad a la creación, al encuentro y al trabajo colectivo. Son propuestas diseñadas para la formación de una práctica profesional especializada en la que se integran de modo permanente acción y reflexión de manera conjunta y en relación dialéctica.

Conclusión

Cuando pensamos en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, este pensamiento conlleva como contrapartida el debate por la mejora de la formación de los docentes. En este sentido, estamos convencidos que para que la mejora de la calidad de la educación sea posible debe mejorar la calidad de la formación de los profesores en la universidad.

De este modo, el diseño de dispositivos de formación para la formación pedagógica y didáctica de los profesores de la Universidad de Palermo está pensado para el desarrollo real de capacidades y disposiciones necesarias para su actuación en el aula. Una formación en capacidades que combina acción y reflexión constantes sobre la práctica, a partir de situaciones en las que los profesores construyen un saber didáctico que sirva de fundamento a sus decisiones en la enseñanza.

A partir de lo expuesto, tenemos la convicción que es posible otra forma de enseñar, que altere la lógica tradicional y de lugar a la posibilidad creadora. En este sentido el diseño de los dispositivos como forma de organizar las clases de Didáctica, abre una alternativa a las formas instituidas en el ámbito universitario y constituye una posibilidad para la transformación de las prácticas, en múltiples dimensiones:

Porque posibilita la articulación de la teoría y la práctica, en una praxis creadora que supera la concepción “aplicacionismo” (sustentada en la idea de que es necesario primero tener un conocimiento teórico para luego desarrollar práctica) y repone al sujeto en el lugar de constructor de saber didáctico en el devenir mismo de la práctica.

Porque permite vivir la didáctica e ir más allá del dominio instrumental del saber técnico y coloca al profesor en el lugar de ejecutor de propuestas realizadas por otros, para dar lugar al docente creador que diseña propuestas de intervención pedagógica reales para sujetos reales.

Porque brinda un espacio para la formación, no como el dominio de ciertas habilidades y estrategias, sino como parte de un proceso de desarrollo personal y profesional que permite movilizar matrices propias construidas tempranamente en los distintos niveles educativos por los que se ha transitado.

Finalmente, porque es un ámbito para la creación que rompe con las prácticas reproductivas y habilita la construcción de una didáctica viva y vital en la que el docente diseña su práctica desde un “saber hacer” que autoriza la propia voz en una creación original.

Referencias bibliográficas

- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores y de docentes: entre teoría y práctica*, en *La Formación de Formadores*. Serie Los Documentos, FFyL. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós

Lucarelli, E. (2013). *Teoría y Práctica en la Universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*, en *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago – Chile), XIV, n° 3. Disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Keywords: Teacher training - university - university didactics - innovation - training devices

Resumo: Desde a cátedra de Introdução ao Ensino do Programa de Formação de Professores da Universidade de Palermo propomos a inovação das práticas de ensino, na sala de aula universitária, a partir um conjunto de estratégias de formação de professores e estratégias didáticas que permitam a construção de um saber didático fundamentado e crítico. Ensinar na Universidade requer de novas formas que superem o formato estabelecido a classe magistral a partir do design de um ensino vivo, criativo e original.

Palavras chave: formação de professores - universidade - didática universitária - inovação - dispositivos de treinamento

Abstract: From the Chair of Introduction to Didactics of the Teacher Training Program of the University of Palermo, we propose the innovation of teaching practices in the university classroom, starting with a set of teaching training devices and didactic strategies that allow the construction of a Didactic knowledge based and critical. Teaching in the university requires new forms that surpass the format established the master class from the design of a living, creative and original teaching.

(*) **Karina Agadia:** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Especialista en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO). Maestranda en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO). Profesora a cargo de Didáctica en el Programa de Capacitación Docente en Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

Aprendizaje Basado en Proyectos Triciclo Consultora

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Jennifer Berman (*) y Julieta Vigovsky (**)

Resumen: El sujeto es un ser integral cuya educación debe considerarse inmersa en un sistema complejo. En base a esto, se debe considerar formar un sujeto competente en el siglo XXI, capaz de discutir, reflexionar y pensar críticamente. Educar en competencias es fundamental para construir sujetos críticos, innovadores, integrales y desarrollar habilidades cognitivas y no cognitivas indispensables para enfrentar desafíos presentes y futuros. El modelo de “*Aprendizaje Basado en Proyectos*” permite desarrollar competencias y habilidades y abordar las temáticas y contenidos educativos holística y multidisciplinariamente. Bajo esta metodología, el aprendizaje se da a partir de una situación problemática presentada a los estudiantes como desafío a resolver de forma colaborativa, proactiva e independiente. De esta manera se logra una apropiación de los contenidos, al llevarlos a la “vida real”, en definitiva, un aprendizaje significativo.

Palabras clave: educación sustentable – proyectos - trabajo colaborativo - competencias socioemocionales - construcción de conocimiento

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 46]

¿A quién educamos?

El sujeto se constituye como tal a partir de la interacción con el ambiente, el marco sociocultural y las relaciones inter e intrapersonales que se forjan a su alrededor.

Educamos a un sujeto que por estar inmerso en una sociedad, trae consigo un bagaje que lo hace único, y es en esta singularidad que construye modos propios de aprender y conocimientos para involucrarse en la cultura.

Partiendo de esta base, entendemos que si un sujeto se estructura de manera compleja e integral, los educadores tenemos la responsabilidad de continuar con este

legado, que no es ni más ni menos que educar en forma holística e integral. Es nuestro deber comprender quién ese sujeto, cuál es su historia, cuáles son sus preferencias y modos de expresión, para poder guiarlo y acompañarlo en el continuo desarrollo de competencias, habilidades cognitivas y socioemocionales necesarias para enfrentar el mundo, responsabilizarse, tomar un rol activo frente a éste. “Su mundo” es un sistema complejo en el cual cada una de las partes están entrelazadas y tienen sentido unas con otras en esta interrelación. Según Edgar Morin

“La supremacía de un conocimiento fragmentado según disciplinas impide a menudo operar el vínculo de las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos...” Morin (1.999)

Hace ya varias décadas que se viene replanteando la estructura y los métodos que utilizamos en las escuelas, principalmente porque esta nueva mirada de quién es el sujeto que aprende hace que debemos reinterpretar nuestras metodologías e incluso infraestructura escolar. Si bien, ciertos cambios se empiezan a vislumbrar, para que esto suceda cada uno de nosotros debe convertirse en un agente de cambio, siendo consciente y responsable de las acciones que lleva. No se puede derribar lo que hay y empezar de cero, pero sí modificar pequeñas acciones que conllevan a grandes cambios. Para ello, en primer lugar, es esencial entender quién es ese sujeto a quién educamos, cómo lo educamos y para qué. Luego, comprender que la fragmentación solo ayuda a la separación, la poca interpretación de la realidad y a continuar con el legado de la enseñanza alejada de la realidad. Brindarle al estudiante la posibilidad de comprender el mundo de manera global, poder relacionar el aula con la realidad y el contexto actual, le da sentido y significación a su proceso de aprendizaje. Por último, Philippe Meirieu, doctor en Ciencias de la Educación, explica acerca de los propósitos y de cómo se puede dar una “*auténtica revolución copernicana*” en educación:

Ya no se trata de adaptar a unos individuos al mundo, sino de formar unos sujetos capaces de volver a crear el mundo. Sujetos, es decir, seres capaces de contener sus impulsos y entablar relaciones sin violencia a los demás. Seres capaces de tomar decisiones personales meditadas y de participar en proyectos colectivos. Seres capaces de asumir su historia singular como su incorporación a una cultura específica, pero sin renunciar nunca a la lucha contra todo lo que destruye y separa a los hombres, sin perder de vista, tampoco, un posible horizonte universal donde confluyan por fin las voluntades individuales con las perspectiva de “bien común”.

¿Para qué educamos?

Educamos para que los sujetos sean agentes de cambio, conscientes de sus acciones, responsables y críticos. Que puedan resolver situaciones creativamente y trabajar colaborativamente. Que sean cuidadosos con el medioambiente, empáticos con el otro y ciudadanos comprometidos.

Creemos que debemos formar sujetos que sean y se asuman como sustentables. Sustentables desde una mirada más allá de las decisiones políticas y económicas, sino como una transformación intrínseca de cada uno de los sujetos, en cuanto a la construcción de un estilo de vida armonioso, en equilibrio, tanto consigo mismo como con el mundo que lo rodea. Nuevamente, un mundo es más que la suma de sus partes, es un sistema complejo cuyas partes están intra e interrelacionadas.

En definitiva, “*sustentable*” desde una perspectiva educativa y social, basado en ciertos principios básicos: la relación con el ambiente, los otros y consigo mismo fundamentales para lograr un cambio significativo.

Desde el enfoque ambiental, fomentamos la construcción de un sujeto responsable frente al consumo, en su relación con la naturaleza, informado de las nuevas normas ambientales, consciente de las acciones propias y cómo éstas influyen en el planeta. Que adopte una alimentación sana, que cuide los recursos naturales e incentive a su cuidado.

Para ser un sujeto sustentable, es importante conocerse a sí mismo. Saber manejar las emociones, para sentirse seguro y poder relacionarse con el otro de la mejor manera. Capaz de expresar sus ideas y emociones para lograr una mejor comunicación con el fin de propiciar una convivencia sana y armónica. Promover la paz y no la violencia, saber prevenirla y trabajar sobre esto. Ser consciente de los problemas actuales para resolverlos creativamente priorizando la empatía y armonía.

Esto se logra con educación constante. Escuchando al otro, priorizando el trabajo colaborativo y en equipo, formando redes, prevaleciendo la comunicación pacífica y activa mediante el buen manejo de las emociones, explotando las fortalezas de cada uno e incentivando a utilizar críticamente las tecnologías con el fin de establecer mejores vínculos y una comunicación fluida. Además es necesario conocer a quién educo para darle el tiempo que necesite para aprender, enseñar para explorar las capacidades de cada uno, para que desarrolle habilidades cognitivas y no cognitivas con el fin de alcanzar un sujeto que logre vivir en armonía.

En fin, que el sujeto sea y se asuma como sustentable.

Pasi Sahlberg, pedagogo finlandés, entiende que “... todos aquellos que comprenden el poder de la educación y la consideran un derecho humano imprescindible para el camino hacia un mundo socialmente justo y ecológicamente sostenible...”

Nuevos Desafíos

Continuando con la mirada educativa holística, integral y compleja y con la finalidad de construir un sujeto que sea y se asuma como sustentable, es necesario replantear las metodologías que se utilizan en el aula.

Es fundamental, motivar a los estudiantes, contextualizar sus saberes, crear un clima de colaboración, incorporar las nuevas tecnologías de la información, desarrollar habilidades sociales y emocionales, fomentar la empatía, y principalmente darle sentido a sus aprendizajes.

Es por ello que el “*Aprendizaje Basado en Proyectos*”, propone con su modelo generar estas habilidades en los estudiantes, brindándoles la oportunidad de controlar ellos mismos su propio proceso de aprendizaje y con una postura activa frente al mismo.

Basado en los principios constructivistas, esta metodología plantea un conflicto cognitivo para estimular el aprendizaje y una visión compleja de la construcción de conocimiento, entendiendo al mismo como la interacción tanto de los procesos sociales como individuales.

¿Qué es el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)?

Es un método de enseñanza aprendizaje, o bien una estrategia de trabajo, en el cual los estudiantes transitan por diferentes experiencias, a través de proyectos interdisciplinarios y del mundo real. En estos, los participantes aprendan a relevar fuentes de información, a manejar los recursos como el tiempo y los materiales, a desarrollar habilidades académicas, sociales y de tipo personales. A trabajar colaborativamente, utilizar críticamente las TIC, para resolver problemas y otras tareas que les son significativas.

La característica fundamental es que estudiantes y profesores trabajan sobre temas reales y acordes al interés del grupo. El docente propone una situación, problema o pregunta, el cual los estudiantes tienen que resolver y alcanzar un fin, que no es más que un producto que resuelva la problemática presentada con una aplicación al mundo real. Para ello, los alumnos deben idear un plan, implementarlo y evaluar su proyecto.

Los proyectos deben estar centrados en el estudiante y dirigidos por ellos; deben ser claramente definidos, tener un inicio, un desarrollo y un final. Asimismo, aportar contenidos significativos y observables. Los problemas que se plantean deben ser del mundo real, de su cultura y sociedad, brindando la posibilidad de ser investigados por ellos mismos, con el fin de crear un producto que tenga impacto social. Los objetivos deben ser claros y relacionados con los objetivos curriculares como con los del Proyecto Educativo Institucional (PEI). El proyecto debe estar conectado tanto con los contenidos académicos como con la realidad, la vida y las competencias laborales. Es fundamental generar espacios de retroalimentación e instancias de evaluación. Por último, favorecer la reflexión y la autoevaluación por parte del alumnado.

En cuanto a su estructura es importante que el proyecto sea claro, con objetivos que todos los participantes puedan entender y que se planea y se lleve a cabo de manera efectiva tanto por el profesor como por los estudiantes. Según *Bottoms & Webb* (1988) debe tener los siguientes elementos:

Situación o problema: una pequeña descripción del tema o problema que el proyecto busca resolver.

Descripción y propósito del proyecto: cuál es el objetivo final que el proyecto tiene y cómo se va a resolver dicho problema o situación.

Especificaciones de desempeño: una lista de los criterios o estándares de calidad que el proyecto debe cumplir.

Reglas: guías o instrucciones para desarrollar el proyecto. Incluyen tiempo presupuestado y metas a corto plazo. Listado de los participantes en el proyecto y de los roles que se les asignaron: incluyendo los miembros del equipo, miembros de la comunidad, personal de la institución educativa y padres de familia.

Evaluación: cómo se va a valorar el desempeño de los estudiantes tanto de proceso como de producto final.

Roles y Funciones

A diferencia de los métodos tradicionales, el saber no está concentrado en una persona que imparte su conocimiento, sino que es una construcción colectiva con la guía del docente.

En este sentido es el docente quien tiene el conocimiento de la temática y los objetivos de la misma, pero no como saber acabado, sino como aquel que guía a sus estudiantes para construir conocimientos a través de los objetivos propuestos. Así mismo, es quien debe implementar diferentes estrategias y métodos tanto para producir procesos de enseñanza como para evaluar. Es quien conoce los roles que se juegan en el proyecto y va guiando a cada grupo y cada uno para alcanzar su meta, es decir la resolución del problema o situación planteada.

Este docente tiene por función estimular a sus estudiantes para que desarrollen habilidades, actitudes y valores. Debe estar dispuesto a trabajar bajo este modelo y saber que es el primer responsable en la educación. Debe mantener un vínculo estrecho con sus estudiantes y estar disponibles y dispuesto a mantener asesorías individuales con ellos. Por último, tiene como función evaluar en tiempo oportuno y coordinar actividades de retroalimentación.

En esta relación, los estudiantes son los responsables de buscar una solución al problema, manteniendo una apertura para la discusión grupal, motivándose constantemente para la búsqueda de información, la investigación, el análisis y la síntesis. Es importante que puedan crear una visión crítica y en esta búsqueda para poder discernir en lo que realmente están intentando solucionar y así poder identificar prioridades en el aprendizaje. En el trabajo entre pares, tienen el compromiso de compartir el conocimiento y generar una retroalimentación en el proceso para construir colectivamente los saberes y estimular el trabajo colaborativo con la suficiente apertura para hacer las preguntas que sean necesarias.

En definitiva, los docentes dejan de ser transmisores de conocimientos para convertirse en planificadores y facilitadores del proceso de aprendizaje. Es decir que tienen como función planificar, observar, acompañar, estimular y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mientras que los estudiantes son activos y proactivos frente a su proceso de aprendizaje, inquietos de saber, dispuestos a la búsqueda constante de conocimientos de forma colaborativa y crítica.

Beneficios

El Aprendizaje Basado en Proyectos en las escuelas ha demostrado un aumento en la motivación de los estudiantes, no solo porque son ellos los que llevan a cabo su propio proceso de aprendizaje, sino porque lo puede conectar con la realidad.

Desarrolla su autonomía ya que son ellos los protagonistas del proceso: planifican el proyecto, distribuyen las tareas, ponen las ideas en común, toman sus propias decisiones y elaboran el producto. Fomenta su espíritu autocrítico, ya que evalúan su proyecto, el alcance de su producto y el proceso que hicieron para alcanzarlo. Dichos proyectos estimulan a los estudiantes y hacen uso de habilidades en lugar de memorizar conceptos sin conexión, desarrollando competencias cognitivas y socioemocionales, como así también les permite identificar y desarrollar sus fortalezas individuales.

Así mismo, son estudiantes con mayor preparación para puestos de trabajo, con una gran variedad de competencias, como ser la colaboración, la planeación de proyectos, toma de decisiones, manejo de TIC, control del tiempo, entre otras.

El aprendizaje colaborativo brinda la oportunidad de construcción de conocimiento de forma compartida, con posibilidad de escuchar ideas de otros y expresar sus propias opiniones, negociando soluciones creativas entre pares reforzando también las capacidades sociales. Por otro lado, ofrece posibilidad de realizar contribuciones a la institución o mismo a la comunidad toda, a partir de los productos creados, promoviendo la creatividad para buscar productos originales. Sin duda, los estudiantes se sienten orgullosos, se aumenta su autoestima, ya que logran algo que tiene valor fuera del aula. Por último, este tipo de trabajos atiende a la diversidad, ya que estimula a cada uno de los estudiantes a aprender de manera positiva con sus pares, y a superarse a ellos mismos.

Conclusión

Para concluir, desafiamos a la comunidad educativa a replantear sus prácticas y considerar otros modelos de trabajo buscando la reflexión y discusión constante para alcanzar una educación sustentable, es decir formar sujetos capaces de vivir en armonía, con espíritu crítico y activo, motivándolos y fortaleciéndolos para crear, aprender, interactuar y resolver problemas. Para ello, debemos educar tanto en habilidades cognitivas como en competencias socioemocionales como la empatía y asertividad, incentivando el trabajo colaborativo y la integración de la realidad con el aula.

Para seguir pensando, según *María Rodríguez Moneo* y *Juan Antonio Huertas*, la motivación es un proceso que también se aprende, y no se aprende si el aprendizaje no es motivante, por lo cual es importante transformar nuestras prácticas docentes y replantear clases que sean estimulantes para los estudiantes generando autonomía, ya que es un factor importante para dar carga al proceso motivacional; por otro lado hay que darle un lugar importante a la autorregulación, es decir que cada sujeto pueda planificarse, establecer metas, regular su propia estrategia de acción, aprender a tomar decisiones, resolver problemas, generar consenso, etc. Por último dar lugar a las valoraciones conscientes que el propio sujeto hace acerca de su propio proceso de aprendizaje, por ende, saber evaluarse y evaluar al otro para generar un feedback que despierte la crítica constructiva y logre moderar la sensación de competencia.

Entonces, una vez más, creemos que el “*Aprendizaje Basado en Proyectos*” es una respuesta concreta y práctica para mejorar las prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

Brooks, M. y Wangmo, T. (2011). *La introducción del método de enseñanza por proyectos y del uso de la representación visual en la educación infantil en Bután. Investigación y práctica de la niñez temprana*. Northwest Regional Educational Laboratory (2006) Aprendizaje por Proyectos http://www.eduteka.org/tag/inicio/aprendizaje_proyectos/1

Castorina J. A y Baquero R. J (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Educación Agenda Educativa.

Delors, J., Al Muftí, I. y Carneiro, R. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors*. México: UNESCO.

Eisner, E. (1998) *Cognición y currículum, una visión nueva*. Buenos Aires. Amorrortu.

Firststein, G y Carretero, M. (2002). *La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones*. En J. trilla (coord.). El legado pedagógico del Siglo XX para la escuela del Siglo XXI. Barcelona: Graó.

Frega, A. (1997) *Interdisciplinariedad enfoques didácticos para la educación general*. Buenos Aires. Boinum.

Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.

Monereo C. (Coord), Castelló M., Clariana M., Palma M., Lluisa Pérez M. (2007) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. México: Editorial Graó

Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.

Moursund, D. (1999) *Project Based Learning Using Information Technology*, ISTE Publications.

Navarro, R. *La educación y el desarrollo de habilidades cognitivas en Revista de la Universidad Cristóbal Colón Número 17-18*, edición digital a texto completo en www.eumed.net/rev/rucc/17-18/

Navarro, R. *Procesos Cognitivos y Aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación

Pereira Baz M.A (2014) *Ocho claves del aprendizaje por proyectos*. PBL. Posted in Experiencias educativas

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.

Rodríguez Moneo M.R, Huertas J.A (2000). *Motivación y cambio conceptual*. Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, “Monográfico de Cambio Conceptual y Educación”

Sahalberg P (2016) “*El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?*” Paidós. Buenos Aires-Barcelona-México

Vázquez Vargas, J., Barrabes Cabrera, M. Vega, V. (2000) *Metodología de Aprendizaje basado en solución de problemas-PBLM*, Proyecto Uni-Trujillo. Perú.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Abstract: The subject is an integral being whose education must be considered immersed in a complex system. Based on this, we must consider forming a competent subject in the 21st century, able

to discuss, reflect and think critically. Educating in competencies is fundamental to building critical, innovative, integral subjects and developing cognitive and non-cognitive skills essential to face present and future challenges. The “Project Based Learning” model allows students to develop skills and abilities and to deal with holistic and multidisciplinary educational themes and content. Under this methodology, the learning takes place from a problematic situation presented to the students as a challenge to solve in a collaborative, proactive and independent way. In this way, an appropriation of the contents is achieved, taking them to “real life”, in short, meaningful learning.

Keywords: sustainable education - projects - collaborative work - socio-emotional competences - knowledge construction

Resumo: O sujeito é um ser integral cuja educação deve se considerar imersa num sistema complexo. Em base a isto, se deve considerar formar um sujeito competente no século XXI, capaz de discutir, refletir e pensar criticamente. Educar em competências é fundamental para construir sujeitos críticos, inovadores, integrais e desenvolver habilidades cognitivas e não cognitivas indispensáveis para enfrentar desafios presentes e futuros. O modelo de “Aprendi-

zagem Baseada em Projetos” permite desenvolver competências e habilidades e abordar as temáticas e conteúdos educativos holística e multidisciplinariamente. Baixo esta metodologia, a aprendizagem dá-se a partir de uma situação problemática apresentada aos estudantes como desafio a resolver de forma colaborativa, proactiva e independente. Desta maneira consegue-se uma apropriação dos conteúdos, à “vida real”, em definitiva, uma aprendizagem significativa.

Palabras clave: educação sustentável – projetos - trabalho colaborativo - competências socioemocionales - construção de conhecimento

(*) **Jennifer Berman.** Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Kennedy). Especializada en Educación y Constructivismo (FLACSO).

(**) **Julieta Vigovsky.** Psicóloga (Universidad de Buenos Aires). Especialización en Violencia Familiar (Universidad de Buenos Aires). Es Directora y Co-fundadora de Triciclo Consultora. Durante los años 2011 a 2015 trabajó como docente integradora en la Escuela Comunitaria Arlene Fern.

Integración pedagógica de videojuegos del estilo de Minecraft en las clases de matemática de primer año de la escuela secundaria

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Silvina Elena Busto (*)

Resumen: La experiencia relatada tiene el propósito de dar a conocer diversas estrategias metodológicas llevadas adelante en un curso de primer año de matemática de la escuela secundaria. Dichas estrategias se planificaron para ejercitar conceptos matemáticos a través de construcciones realizadas con los videojuegos *Minecraft* y *Minetest*, atendiendo al modelo pedagógico denominado “gamificación”, que es el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo y otros valores positivos comunes a todos los juegos. Se trata de una poderosa estrategia para influir y motivar a los estudiantes.

Palabras clave: videojuegos – TIC – gamificación – matemática

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 49]

Fundamentación y justificación

Los videojuegos son una de las principales diversiones de los chicos en su tiempo libre. Los avances tecnológicos hacen que cada vez pasen más tiempo utilizándolos. El desafío de esta propuesta es convertir al videojuego *Minecraft* en una herramienta pedagógica que permita modelizar problemas matemáticos, usándolo como una estrategia más de aprendizaje, divertida y amena para la construcción del conocimiento significativo.

Minecraft es un juego muy popular entre los chicos y tiene la modalidad de mundo abierto o *sandbox*, es decir que no tiene un objetivo definido previamente y posibilita que el jugador construya su propia aventura; no está

diseñado con fines educativos, por lo que es necesario elaborar estrategias para que funcione dentro de este contexto (1). El juego implica al jugador en la creación y destrucción de distintos tipos de bloques en un entorno en tres dimensiones por medio de un personaje con el que se pueden crear estructuras fantásticas y creaciones artísticas. El “problema” es un desafío a cada paso que se da en el mundo virtual. La posibilidad de resolverlos mediante el uso de técnicas variadas permite la generación de mecanismos cognitivos de gran riqueza. Según Martínez López (2015), este videojuego se podría definir como un “Lego” digital y social. Oficialmente, *Minecraft* utiliza el sistema métrico y cada bloque se

considera un metro cúbico, lo que permite modelizar objetos a escala.

Debido a que *Minecraft* no es de libre distribución, ya que es pago, se considera la posibilidad de usar otro videojuego similar, *Minetest*, que es software libre y también permite hacer construcciones con bloques.

La propuesta trata de la adaptación de las herramientas del juego, para vincularlas con contenidos matemáticos. Existen numerosas herramientas TIC para trabajar en la clase de matemática, pero los videojuegos tienen de por sí un atractivo adicional para los chicos.

Minecraft es un videojuego independiente de construcción, de tipo “mundo abierto” o sandbox creado originalmente por el sueco Markus “Notch” Persson, y posteriormente desarrollado por su empresa, Mojang AB. Es uno de los fenómenos más importantes en el mundo del videojuego de los últimos tiempos. Creado en 2014, fue comprado por Microsoft que vio su gran potencial.

“La creación es lo mejor que puede ofrecer la tecnología en nuestras aulas y si esto lo unimos a la gamificación, tenemos la combinación perfecta para la motivación del alumnado” (Barceló, 2016). Estas palabras de Ovi Barceló, uno de los profesores más activos en el uso de *Minecraft* en clase, resumen perfectamente el punto de partida para usar este videojuego.

Jenkins (2006) señala que no debe perderse de vista que el significado educativo -y su potencial valor- de los juegos es en parte consecuencia de su importancia en la vida de los jóvenes. Autores como Bernat Cuello (2008) y Gros (2008) coinciden cuando señalan que los videojuegos pueden ayudar a la adquisición de algunos contenidos y al desarrollo de algunas competencias clave. Son cada vez más las experiencias en este sentido.

¿Cómo surgió la idea?

Transcurría 2014 y los estudiantes de primer año tercera división de la Escuela de Educación Secundaria N° 12 de Bernal, localidad del Gran Buenos Aires, habían recibido poco tiempo atrás sus *netbooks* del programa Conectar Igualdad. Estaban muy entusiasmados por usarlas, sobre todo para jugar, como todos los chicos. En mis clases de matemática las usábamos con bastante frecuencia, aprovechando las ventajas que traen para la adquisición de conocimientos significativos varios programas como GeoGebra, planilla de cálculos, software para visualización y creación de videos y presentaciones, entre otros. Cuando volvíamos del recreo y había que retomar las clases, tenía que pedirles que salgan del videojuego que tenía atrapada a la mayoría, *Minecraft*, para trabajar en matemática. Fue uno de esos días cuando un alumno me preguntó: “Profe, ¿no podemos aprender matemática con *Minecraft*?”. De allí surgió el desafío que recién me animé a llevar adelante en 2015: poder usar *Minecraft* para aprender matemática.

Primera experiencia con *Minecraft* en la clase de matemática

En 2015, los nuevos alumnos de mi curso habían recibido las *netbooks* del programa Conectar Igualdad y por su cuenta les instalaron diversos juegos, entre ellos *Minecraft*. Nuevamente costaba dejar el videojuego para comenzar a trabajar con la actividad planteada para la

clase, aunque ésta incluyera el uso de las TICs. Ese año ya había decidido usarlo y había creado el primer “Desafío *Minecraft*” para resolver propuestas con áreas y perímetros. Cuando se los conté y comenzaron a copiarse de mi *pendrive* el archivo con las consignas, fue muy gratificante ver sus caras de sorpresa, intriga y alegría.

La dinámica de trabajo durante la clase fue grupal: en cada grupo de cuatro alumnos había por lo menos una *netbook* con el juego; utilizaron la versión que ellos mismos habían instalado. Había siete grupos formados que reunían a los veintiocho alumnos del curso.

Se planteó un desafío con nueve puntos a resolver que se fueron desarrollando en los grupos. Mientras los que tenían las *netbooks* con el programa se pusieron a realizar las construcciones, los demás compañeros daban sugerencias y un integrante de cada equipo tomaba nota de cómo sería el resultado. Algunos estudiantes completaron el desafío en sus casas en forma individual.

La presentación del trabajo se realizó grabando un video que capturaba la pantalla y mostraba las construcciones realizadas en el mundo virtual. Esta forma de presentar las respuestas a los desafíos motivó mucho a los chicos, ya que se sentían partícipes de uno de los fenómenos de la cultura popular que los tiene totalmente atrapados: los *youtubers*, chicos que comparten su experiencia de jugadores a través de videos que ellos mismos filman y suben a las redes sociales, fenómeno nuevo en términos de construcción de conocimiento en la cultura contemporánea, modos de construir conocimiento que sí los atrapan. Otros estudiantes copiaban o fotografiaban las imágenes de las construcciones y las pegaban en el procesador de textos como respuesta a cada desafío; incluso algunas alumnas entregaron las respuestas escritas y dibujadas en papel. Las resoluciones digitales que se obtuvieron fueron socializadas con el resto de los estudiantes mostrándolas en clase a través del cañón y luego fueron subidas al blog donde se registró la experiencia (2) para que todo el que accediera pudiera verlas.

Experiencia sostenida durante todo el año

Para llevar adelante el proyecto en este año 2016, al iniciar el curso se preguntó a los estudiantes quiénes conocían el juego y si sabían jugarlo, y quiénes lo tenían en su casa; a los que no lo tenían pero contaban en su casa con computadora, se les sugirió descargar el software libre *Minetest*. También podrían hacerlo quienes contaran con teléfonos celulares inteligentes, ya que *Minetest* tiene una versión para el sistema operativo Android, pero esta alternativa no dio buenos resultados porque dicha aplicación no funciona en forma eficiente. Se pidieron prestadas *netbooks* con las que cuenta la escuela para comenzar la actividad en clase, pues este año los estudiantes no las recibieron. Se trató de completar con la grabación de videos de la captura de pantalla con las construcciones realizadas, donde los estudiantes tenían que argumentar sobre dichas construcciones. Compartieron las producciones en la red social Edmodo, que pueden usar chicos menores de 13 años y permite subir videos, imágenes, links y opinar sobre ellos, para que todos los compañeros y yo pudiéramos verlas y valorarlas. Repasamos el cuadrado de un número y reflexionamos sobre lo que este concepto significa construyendo con

Minecraft los cuadrados de los primeros diez números naturales; también la construcción con bloques digitales de los cubos de los números ayudó a afianzar este concepto, difícil de ser representado en el pizarrón o en la carpeta.

Llevé mi *netbook* al curso y con el proyector probamos en la clase cómo se usa *Minetest*. Dos chicos resolvieron un ejercicio que propuse: “ $32 - 22$ ¿es igual a $(3-2)2?$ ”; ya lo habíamos resuelto en forma algebraica y con *Minetest* pudimos probar el resultado y entender qué representaba.

En una clase donde tenían que buscar los divisores de un número, buscando pares de números que multiplicados den dicho número, una alumna planteó que podríamos construir con *Minecraft* rectángulos con distinta base y altura que estuvieran formados por la misma cantidad de bloques, lo que demostró que ya podían comenzar a inferir procedimientos para resolver problemas con las estrategias adquiridas.

Conclusiones

En un primer momento se evaluaron las experiencias a partir de esta forma de aprendizaje. Las conclusiones fueron que se obtuvo un alto grado de motivación e interés por completar el desafío y que, en general, lograron comprender conceptos a través de la modelización, lo que se evidenció con la evaluación en proceso durante la realización de la actividad, donde, como no todos los integrantes del grupo sabían construir con la herramienta, se dividieron tareas y aquéllos aprendieron con la ayuda de sus pares, trabajando colaborativamente compartiendo ideas. La actividad fue consensuada y con buenos resultados en la evaluación sumativa individual que se tomó del tema.

Notas

⁽¹⁾ Se sugiere consultar <http://minecraft-es.gamepedia.com/Mapa>.

⁽²⁾ <http://minecraftenmatematica.blogspot.com.ar/>

Referencias bibliográficas

- Aranda Juárez, D. (2015). *Ludoliteracy - Europa Creativa Desk - MEDIA Catalunya*. Disponible en: http://www.europacreativamedia.cat/rcs_auth/convocatories/LUDOLITERACY_Informe_sobre_la_alfabetizacion_mediatica_en_el_juego_digital.pdfhttp://www.europacreativamedia.cat/rcs_auth/convocatories/LUDOLITERACY_Informe_sobre_la_alfabetizacion_mediatica_en_el_juego_digital.pdf.
- Arratia, O., Jáñez L., Martín, M. y Pérez M. (1999). *Matemáticas y nuevas tecnologías: educación e investigación con manipulación simbólica*. Grupo de Tecnología Educativa. Universidad de Sevilla. España. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/17.html>.
- Barceló, O. (2016/01/18). *Minecraft en el aula: 00 Comenzamos*. [Mensaje en un blog]. Disponible en: <http://www.ovibarcelo.es/2016/01/18/minecraft-en-el-aula-00-comenzamos/>
- Castillo, S. (2008). *Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las TIC en*

la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa, 11(2), 171-194. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-24362008000200002&script=sci_arttext.

- Cuevas, V. (2014). *Minecraft en el aula*. Educ@conTIC Disponible en: <http://www.educacontic.es/blog/minecraft-en-el-aula>.
- Martínez López, F. J., del Cerro Velázquez, F., Morales Méndez, G.(2015). *El uso de Minecraft como herramienta de aprendizaje en la Educación*. Disponible en: <http://docplayer.es/2092234-El-uso-de-minecraft-como-herramienta-de-aprendizaje-en-la-educacion-secundaria-obligatoria.html>.
- Peñalva, J. (2016). *Jugar a Minecraft en el aula: así es como construir a base de píxeles*. Disponible en: <http://www.xataka.com/especiales/jugar-a-minecraft-en-el-aula-asi-es-como-construir-a-base-de-pixel-puede-ayudar-en-la-educacion-del-siglo-xxi>.
- Saez-Lopez, J. y Domínguez-Garrido, M. (2014). *Integración Pedagógica de la aplicación Minecraft Edu en Educación Primaria: un Estudio de Caso* (Pedagogical Integration of the Application Minecraft Edu in Elementary School: A Case Study). *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 45, 95-110.
- Tortolini, A (2014) “*Minecraft en el aula*”. *Revista Aprender para Educar con Tecnología*. Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=121456>.

Abstract: The purpose of this experience is to present several methodological strategies carried out in a first-year secondary school mathematics course. These strategies were planned to exercise mathematical concepts through constructions made with *Minecraft* and *Minetest* video games, according to the pedagogical model called “gamification”, which is the use of game mechanics in environments and non-play applications in order to boost motivation, concentration, effort and other positive values common to all games. It is a powerful strategy to influence and motivate students.

Keywords: videogames - ICT - gamification – mathematics

Resumo: A experiência relatada tem o propósito de dar a conhecer diversas estratégias metodológicas levadas adiante num curso de primeiro ano de matemática da escola secundária. Ditas estratégias planificaram-se para exercer conceitos matemáticos através de construções realizadas com os videogames *Minecraft* e *Minetest*, atendendo ao modelo pedagógico denominado “ludificação”, que é o emprego de mecânicas de jogo em meios e aplicativos não lúdicos com o fim de potenciar a motivação, a concentração, o esforço e outros valores positivos comuns a todos os jogos. Trata-se de uma poderosa estratégia para influir e motivar aos estudantes.

Palavras chave: videogames – TIC – ludificação - matemática

^(*) **Silvina Elena Busto:** Licenciada en Tecnología Educativa (Universidad Tecnológica Nacional FRBA, tesis en proceso), Profesora de Matemática y de Computación, Especialista Superior Universitario en Informática Educativa (UNED, España).

Programar para aprender: el diseño de una capacitación docente en línea

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Graciela Paula Caldeiro (*) y Juan Pablo Baraga (**)

Resumen: En los últimos años se han conocido diversos programas con el propósito de introducir la enseñanza de la programación en la escuela. El interés por estos contenidos se funda, entre otras cuestiones, en las ventajas de promover habilidades lógico matemáticas propias del pensamiento computacional en etapas tempranas.

A fin de capacitar a los docentes se ofrecen cursos y talleres generalmente en formatos presenciales e híbridos. Pero para ampliar geográficamente este alcance se requería una propuesta completamente en línea. En alianza con Chicos Net, el PENT de Flaco Argentina asumió esta tarea, cuyo desarrollo y alcance abordaremos en este artículo.

Palabras clave: enseñanza de la programación - capacitación docente - diseño tecno-pedagógico

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 54]

Introducción

Desde hace aproximadamente diez años, la masificación de la conectividad y los dispositivos móviles, ha tenido un impacto decisivo en los escenarios escolares. Esto ha sucedido, en parte, por los cambios propios que desde la sociedad avanzan sobre las escuelas y, también, por las políticas públicas en educación que distribuyeron netbooks tanto en la población docente como estudiantil e implementaron programas de capacitación docente para promover el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en todos los sectores sociales (Casablancas, S., Caldeiro, G., Odetti, V., Berlín, B. y Schwartzman, G., 2015). En este contexto favorable la incorporación de tecnologías en las escuelas los enfoques curriculares así como el debate académico han promovido el uso pedagógico de recursos TIC, Tecnologías de la Información y la Comunicación, priorizando específicamente las dimensiones comunicacionales y sociales. Desde esta perspectiva se alentaba privilegiar la enseñanza de competencias digitales a partir del uso de herramientas accesibles a través de Internet para la comunicación y el trabajo colaborativo o aplicaciones para producciones expresivas y/o artísticas instalando, además, la reflexión sobre el uso responsable de los espacios públicos digitales, así como normas de seguridad y comportamiento en línea. Así, tanto la enseñanza operativa de un determinado software como planillas de cálculo, procesadores de textos e imágenes, etc. como contenidos disciplinares propios de las ciencias de la computación, lenguajes de programación, algoritmos; permanecieron en segundo plano.

Recientemente, ha surgido un nuevo debate que plantea la importancia de considerar una nueva perspectiva en la enseñanza de tecnología. Se trata del enfoque CTIM, Ciencia, tecnología, ingeniería y matemática más conocido por la sigla en inglés STEM. Este concepto fue creado por la por la *National Science Foundation* (NSF) en los años 90 y se desarrolló con el objetivo de implementar una nueva metodología de enseñanza que permitiera integrar contenidos disciplinares en ciencias, matemáticas y tecnología de manera tal que estos

podrían ser aplicados luego a la resolución concreta de problemas tecnológicos. En este enfoque, las ciencias de la computación, por sus características particulares, podrían convertirse en un articulador entre diferentes disciplinas científicas y tecnológicas.

Con el telón de fondo de estos antecedentes, se ha alentado la inclusión de contenidos propios de las ciencias de la computación en la currícula escolar, en tanto se entiende que este tipo de contenidos, no solo permiten responder a las demandas del mercado laboral sino que también promueven la adquisición de habilidades típicas de pensamiento lógico matemático que podrían ser transferidas a otros contextos más allá de lo estrictamente disciplinar. La Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) y la Asociación de Profesores de Ciencias de la Computación (CSTA), definen al pensamiento computacional como un proceso de prácticas que ayudan a:

- Formular problemas que permitan utilizar una computadora y otras herramientas para resolverlos.
- Representar, analizar y organizar la información lógicamente.
- Automatizar soluciones haciendo uso del pensamiento algorítmico.
- Identificar, analizar e implementar soluciones con el objetivo de lograr combinaciones más efectivas y eficientes.
- Generalizar y transferir procesos para resolver problemas e identificar patrones.

En Argentina, la Fundación Sadosky (2013), en esta misma línea, sostiene que las ciencias de la computación favorecen el desarrollo del pensamiento abstracto que a su vez promueven habilidades como:

- Modelar: representación de objetos o problemas del mundo real para hacer foco sobre su dimensión esencial según sea lo que se quiera resolver.
- Descomponer: subdivisión de un problema complejo en partes más pequeñas para abordar una solución general con mayor facilidad.

- Generalizar y clasificar: organización de una solución para reconocer características comunes y diferentes.

Por último, quienes promueven la inclusión de las ciencias de la computación en la currícula sostienen, además, que su relevancia se fundamenta en la trama del desarrollo económico a largo plazo.

Pese a que compartimos la relevancia de la inclusión de contenidos de las ciencias de la computación en la currícula, no creemos que se trate de reemplazar un enfoque por otro sino, simplemente, de complementar la formación de los jóvenes estudiantes más allá del rol de usuarios competentes, o incluso, del celebrado rol de usuarios reflexivos. En este sentido, es posible una mirada integradora en la cual, la enseñanza de las ciencias de la computación incorpore también el desarrollo de habilidades cognitivas y socio-emocionales que impactan positivamente en todos los ámbitos de formación de niños y jóvenes, como la autonomía, la colaboración y la creatividad.

Esta perspectiva integradora es desarrollada por Resnik (2009) quien propone el enfoque de la *Programación Creativa* como una forma de abordar la enseñanza de las ciencias de la computación sumando, a las habilidades lógico matemáticas, competencias sociales y expresivas haciendo especial foco en la creatividad. Desde su mirada, el ejercicio de programar forma pensadores-creativos en la medida en que lleva a convertir ideas en un proyecto de construcción para generar algo nuevo. Estas tareas permiten desarrollar el pensamiento abstracto y algorítmico además de poner en marcha procesos creativos.

En síntesis, el enfoque de la Programación Creativa plantea que más que aprender a programar se programa para aprender. De allí la importancia por la cual esta temática ingresa con renovado interés en el debate educativo y surge como demanda para la implementación de cursos de capacitación docente. En este contexto, el presente trabajo desarrollará decisiones de diseño técnico-pedagógico (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2012) vinculadas a la implementación de una formación de capacitación docente en un entorno digital cuya temática central fue la enseñanza de las ciencias de la computación en el nivel primario en el marco del enfoque que hemos caracterizado aquí como Programación Creativa.

Antecedentes

La asociación Chichos Net y el Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías (PENT) de Flacso Argentina desarrollaron e implementaron un curso de formación para docentes de toda Latinoamérica sobre el enfoque de la Programación Creativa. Este curso, financiado por un programa de Responsabilidad Social Empresaria de una compañía internacional, debía ser masivo y gratuito. Los antecedentes disponibles en capacitación docente en Programación Creativa se basaban, fundamentalmente, en experiencias presenciales más o menos intensivas con fuerte impacto del trabajo grupal y la colaboración en pequeños grupos de trabajo. Sin embargo, en esta oportunidad, el proyecto demandaba ampliar significativamente el alcance de los destinatarios extendiendo la oferta de capacitación a docentes y directivos del nivel primario de toda Latinoamérica. Esta necesidad exigió

considerar la implementación de un curso en línea que pudiera ser convocante para docentes de diferentes países así como brindar herramientas que permitieran desplegar dinámicas de colaboración y participación.

Diferentes formatos para cursos de e-learning

En materia de *e-learning*, existen diferentes caminos a seguir. Los cursos mediados por Internet pueden pensarse como una implementación más evolucionada de la tradicional educación a distancia (García Aretio, 2007) que busca acortar el espacio geográfico a través del uso de la tecnología y la conectividad ampliando el acceso a la educación. Bajo este mandato, durante los últimos años han comenzado a difundirse propuestas de formación masiva basadas principalmente en la distribución secuenciada de contenidos a través de la Red. Estos cursos en línea masivos y abiertos también conocidos como MOOC por su acrónimo en inglés *Massive Open Online Course* son auspiciados por universidades de prestigio internacional como *Stanford*, *Yale*, *Princeton* y *MIT*, entre otras (Caldeiro, 2014). El modelo MOOC se caracteriza, principalmente, por ser una propuesta masiva y gratuita centrada en los contenidos. Su dinámica de trabajo promueve una experiencia predominantemente solitaria para el estudiante con una intervención limitada del docente o tutor. Es posible que, como consecuencia de estas características, una de las desventajas del formato MOOC sea que el precio de la masividad se pague en términos de una muy baja retención de los estudiantes. Otra alternativa en materia de *e-learning* es el modelo de la Educación en Línea (EeL) que apropiándose en la tradición constructivista y socio histórica, buscará desarrollar propuestas de enseñanza en las cuales la actividad del estudiante adquiera un papel central así como la colaboración y la interacción entre los participantes (Tarasow, 2010). En la EeL la tecnología no es solo un recurso para acortar distancias sino que se concibe como facilitadora del encuentro en la medida que permite la interacción y la colaboración dentro de una comunidad de aprendizaje. Así entonces, a diferencia de lo que sucede en un MOOC, el diseño de un curso inspirado en la lógica de la EeL implica considerar un trabajo más dedicado de los docentes/tutores, de manera tal que éstos acompañen y alienten los procesos de aprendizaje colaborativo. El modelo de la EeL, estimula la creación de vínculos entre los participantes pero tiene como desventaja costos más altos en términos de recursos humanos e implementación.

El diseño de un curso masivo y viable de EeL

Para el diseño y posterior implementación de este curso de Programación Creativa se exigía masividad en términos de cantidad de destinatarios aunque se contaba con un presupuesto bastante acotado ya que el curso debía ser gratuito para los participantes. Con estas premisas, parecía más adecuada la implementación de un modelo MOOC que permite sostener una implementación de menores costos en términos de recursos humanos porque requiere menor trabajo de seguimiento docente y gestión de alumnos. Sin embargo, esta opción presentaba inconvenientes no solo por la alta deserción que suele haber en los cursos estilo MOOC sino también por

los contenidos propios del enfoque de la Programación Creativa que al enfatizar como característica distintiva la colaboración y la interacción para promover el aprendizaje planteaban cierta tensión práctica y conceptual con el estilo pedagógico autoadministrado propio de los MOOC. Nos preguntábamos entonces cómo resolver este problema con los recursos que disponíamos para ello.

Finalmente, nos inclinamos por un formato más próximo al modelo de la EeL. Sin embargo, las mencionadas limitaciones presupuestarias y exigencias de cobertura, nos imponían considerar criterios más flexibles, especialmente en relación al enfoque por momentos artesanal y personalizado que suele requerir la EeL (Caldeiro, 2014). El resultado sería, al final del proceso de diseño, una propuesta intermedia entre ambos modelos que recuperaba la centralidad de las actividades y la interacción entre los estudiantes pero que buscaba facilitar el trabajo de los docentes/tutores para que pudieran acompañar simultáneamente a un volumen significativo de estudiantes. Por estas razones, para el procesamiento didáctico y el diseño tecno-pedagógico del curso de “Programación Creativa” se priorizó: a) simplicidad de navegación; b) actividades individuales con interacción y c) acciones de tutoría coordinadas. A continuación desarrollaremos estos tres aspectos:

a) Simplicidad en la navegación

El curso fue procesado didácticamente para ser implementado en línea durante cuatro semanas. Se optó por un formato intensivo pero breve, estimando que a mayor duración del curso aumentaría la deserción. Se tomaron como punto de partida los materiales utilizados en talleres presenciales pero su procesamiento didáctico para el formato digital tuvo como objetivo central la simplificación. Para ello fue necesario generar una secuencia didáctica que permitiera, simultáneamente, introducir el marco teórico del enfoque para la enseñanza de la programación, experimentar con la plataforma Scratch y plantear algunas ideas para poder transferir la experiencia del docente en el diseño de proyectos pedagógicos que pudieran ser implementadas en el aula). La estructura didáctica del curso fue la siguiente:

Semana 1: ¿Aprender a programar o programar para aprender? Un recorrido por el marco pedagógico en el que se inscribe la enseñanza de la programación a los niños.

Semana 2: Juntos aprendemos más: programar en colaboración. Presentación de la plataforma Scratch desarrollada por el MIT para el desarrollo colaborativo de proyectos.

Semana 3: Animarse a animar: contar historias programando movimiento. Proyectos y experiencias basadas en la programación de secuencias animadas.

Semana 4: El arte de programar: expresión artística e interactividad. Proyectos y experiencias que promueven la expresión artística.

Considerando que la convocatoria estaba destinada a una amplia base de interesados, era posible prever que la formación previa de los participantes fuera diversa o incluso que se reunieran en el mismo espacio indivi-

duos con habilidades heterogéneas. Para ello se pensó en un diseño muy simple y lineal, navegación secuenciada a partir de un mismo plano de acceso, y títulos descriptivos frente a los cuales el participante podía elegir el nivel de profundización con material didáctico, material complementario, etc.

b) Actividades individuales con interacción

En un modelo de EeL la actividad se plantea, generalmente, de forma colaborativa, y como tal, es el centro del diseño didáctico involucrando también aspectos técnicos para que ésta pueda llevarse a cabo (Caldeiro, 2014). Pero en el caso del diseño tecno-pedagógico de este curso, en el cual los grupos de alumnos serían muy numerosos, se consideró buscar un equilibrio entre el trabajo individual y la socialización. Se desarrollaron así actividades que implicarían experimentar de forma individual, respetando la diversidad de tiempos requeridos por la heterogeneidad de la población destinataria pero que su vez promovieran instancias de socialización y diálogo entre los participantes que alentaran la creación vínculos aún con la limitación de una experiencia breve. De esta forma, el curso contó con actividades que requerían que los participantes se apropiaran de los contenidos al tiempo que invitaba a compartir parte de su proceso de aprendizaje para enriquecerse con los intercambios.

c) Acciones de tutoría coordinadas

El desarrollo del curso fue acompañado por el trabajo de dos tutores que realizaron un seguimiento personalizado de las participaciones de los alumnos. El espacio de comunicación se organizó a partir de un foro general denominado “Espacio de encuentro” en el cual se realizaba la presentación de cada clase. A fin de garantizar que los cursos tuvieran un acompañamiento homogéneo, la coordinación de tutoría se realizó de forma centralizada a través de un foro privado para los tutores en el cual se indicaban modelos para los mensajes de apertura y se resolvieron cuestiones de seguimiento general. La coordinación de tutoría realizaba adicionalmente una supervisión del trabajo de los tutores asesorando en situaciones imprevistas o conflictivas. También, a fin de apoyar el trabajo de los docentes/tutores, mediaba en situaciones que involucran la resolución de problemas técnicos que impactaban directamente sobre la retención de los participantes.

Así mismo, el equipo de tutoría trabajó de forma conjunta en el relevamiento de participaciones contemplando tanto aspectos cuantitativos como cualitativos y en el seguimiento personalizado a través del envío de correos electrónicos para alentar la retención.

Conclusiones

La implementación del curso cumplió con las metas propuestas inicialmente tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo por lo que consideramos que el diseño tecno-pedagógico implementado fue oportuno para los objetivos del proyecto de capacitación en materia de Programación Creativa. Durante el año 2015, se realizaron en total tres cohortes de un mes de duración cada una. Se matricularon más de 1200 alumnos

de los cuales el 25% participó activamente dejando evidencias de su participación en los espacios previstos para ello en el curso.

Además, al finalizar cada curso se envió una encuesta de satisfacción con el objetivo de relevar opiniones y sugerencias de los participantes. En términos general, la satisfacción de los participantes fue muy alta: el 92% manifestó estar satisfecho con el curso. Al ser indagados específicamente en relación a la motivación respecto de realizar el curso, los contenidos aparecen en primer término con el 90% de las menciones. En segundo lugar se menciona el 40% de las veces el “conocer sobre experiencias con otros docentes” evidenciando el interés por los aspectos sociales de la propuesta de formación. Se puede inferir, además, que la satisfacción general respecto de los cursos parece guardar cierta coherencia con un nivel de novedad importante en relación a las temáticas propuestas. En efecto, el 75% de los participantes, manifiestan no haber tenido experiencia previa en relación a la enseñanza de la programación.

En relación al material didáctico, es interesante observar que fue lo más valorado por los participantes ya que fue señalado como lo más valioso del curso en el 85% de los casos. Se infiere por lo tanto que la dimensión práctica del curso de Programación Creativa es apreciada en la forma que se proponía desde diseño didáctico. Además, el 85% señaló que utilizaría la plataforma Scratch para introducir a sus estudiantes en estos contenidos. El 15%, en cambio, indicó que consideraba necesario profundizar su formación para llevar el tema a su práctica docente. Este ítem pareciera guardar relación con la heterogeneidad de la población en la percepción en relación al nivel de dificultad de los cursos. En efecto, el curso se dirigía a una población masiva y variada de docentes, por lo cual era posible que la propuesta no se ajustara siempre al nivel de dificultad esperado. Pese a esta dificultad, la retroalimentación de quienes respondieron las encuestas de satisfacción positivas en términos de adecuación a las expectativas de dificultad, aun cuando se observa cierta simetría entre un 16% que considera que el curso por momentos resultó algo difícil y las dudas respecto a implementar el uso de la plataforma en el aula en un futuro próximo.

En su amplia mayoría, los docentes agradecieron la propuesta y acercaron algunos de los siguientes comentarios finales:

Sugerencia: que sigan promoviendo estos espacios para los docentes, ya que permiten que estemos al día en todos estos temas. Excelente curso.

Excelentes las actividades y muy novedosas Gracias Chicos.Net por este maravilloso curso. La forma cómo abordaron esta temática nos ayuda a considerar las labores de programación como una nueva estrategia pedagógica en el aula de clase mediante las TICs.

Excelente el curso, mil gracias. Sin duda este tipo de cursos acortan distancias mejoran, amplían y facilitan los procesos de enseñanza aprendizaje.

Es la primera vez que participo en este tipo de curso, me pareció muy interesante todo lo que podemos lograr con esta herramienta Scratch, y su uso en

distintas facetas, es interesante observar como con la interacción con otros docentes se ha enriquecido nuestra forma de usar esta herramienta. Gracias a todos y desearía poder participar en otros cursos de chicos.net

En términos generales, estimamos entonces que el proyecto tuvo una amplia aceptación y reconocimiento de la población destinataria. Por estas razones, cabe considerar que las decisiones tomadas en torno al diseño del curso en línea de “Programación Creativa” fueron adecuadas en la medida en que impactaron favorablemente en el interés de los docentes que buscaron formarse con la modalidad propuesta. Asimismo, cada uno de los foros o espacios de encuentro, se constituyeron en un entorno donde los participantes experimentaron y compartieron experiencias que, pese a las distancias geográficas, las realidades pedagógicas en lo que se refiere al trabajo con TIC son similares de norte a sur, de Tierra del Fuego al DF Mexicano.

Referencias bibliográficas

- Asociación Chicos Net*. Disponible en: <http://chicos.net/>
- Casablancas, S., Caldeiro, G., Odetti, V., Berlin, B. y Schwartzman, G. (2005). *Nuevas tendencias de comunicación y participación en las Escuelas 2.0*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/investigaciones/ciecti>
- Caldeiro, G. P. (20014) *El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba*. Directora: Dra. María Cecilia Martínez. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/280575283_El_aprendizaje_en_red_y_el_trabajo_colaborativo_en_entornos_medios_por_tecnologia_TesisDOI:10.13140/RG.2.1.1128.6883
- Computer Science Tacher Association (CSTA)*. Disponible en: <http://www.csta.acm.org/>
- Fundación Sadosky (2013) CC-2016. *Una propuesta para refundar la enseñanza de la computación en las escuelas Argentinas*. Disponible en: <http://www.fundacionsadosky.org.ar/wp-content/uploads/2014/06/cc-2016.pdf>
- García Aretio, L. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: ARIEL.
- ISTE Online Community*. Disponible en: <http://www.iste.org/>
- Proyecto educación y nuevas tecnologías (PENT) Flacso Argentina*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/>
- Resnick, M. (2009). *Sembrando las semillas para una sociedad más creativa*. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos.php?catx=9&idSubX=277&ida=914&art=1>
- Sanders, M. (2009) “STEM, STEM Education, STEM mania”. The Technology Teacher. International Technology Education Association. December 2009, pp 20-26.
- Schwartzman, G., Tarasow, F.; Trech, M. (2012) “La educación en línea a través de diversos dispositivos tecnológico-pedagógicos”. Resumen de la ponencia en “TIES 2012 III Congreso Europeo de Tecnologías de la In-

formación en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica”. Barcelona. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/publicaciones/educacion-linea-traves-diversos-dispositivos-tecno-pedagogicos>

STEM Education Coalition (science, technology, engineering, and mathematics). Disponible en: <http://www.stemedcoalition.org/>

TARASOW, F. (2010) *¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo? en Diseño de Intervenciones Educativas en Línea*, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT, Flacso Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>

Abstract: In recent years, various programs have been introduced to introduce the teaching of programming in school. Interest in these contents is based, among other things, on the advantages of promoting logical mathematical skills of computational thinking in the early stages.

In order to train teachers, courses and workshops are usually offered in presentational and hybrid formats. But to extend this scope geographically, a completely online proposal was required. In an alliance with Chicos Net, the PACT of Flacso Argentina assumed this task, whose development and scope we will address in this article.

Keywords: teaching of programming - teacher training - technopedagogical design

Resumo: Nos últimos anos conheceram-se diversos programas com o propósito de introduzir o ensino da programação na escola. O interesse por estes conteúdos funda-se, entre outras questões, nas vantagens de promover habilidades lógico matemáticas próprias do pensamento computacional em etapas temporais.

A fim de capacitar aos professores oferecem-se cursos e sala de aula-workshop geralmente em formatos presenciais e híbridos. Mas para ampliar geograficamente este alcance requeria-se uma proposta completamente em linha. Em aliança com Garotos Net, o PENT de Flacso Argentina assumiu esta tarefa, cujo desenvolvimento e alcance abordaremos neste artigo.

Palavras chave: ensino da programação - capacitação de professores – diseño tecno-pedagógico

(*) **Graciela Paula Caldeiro.** Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnología (Universidad Nacional del Cuyo), Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes) y Licenciada y profesora en Comunicación (Universidad del Salvador).

(**) **Juan Pablo Baraga.** Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), Licenciado en Calidad de la Gestión Educativa (Universidad del Salvador) y Prof. en Geografía (ISP San Agustín).

Filosofía: Un espacio abierto a la vida cotidiana

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Raúl Ademundo Calmes (*)

Resumen: Plantea la necesidad de acercar la teoría filosófica a la práctica docente, de apasionarse con la propia tarea. Se debe transmitir a través del ejemplo el amor a la sabiduría y a la búsqueda de verdades. Propone dar lugar al diálogo y establecer desde allí una definición, pues como disciplina inseparable de las situaciones concretas. Desde allí abordar su historia y sus conceptos etimológicos.

Se expone una mirada reflexiva donde filosofar es conquistar el *sabere*. Dicha búsqueda de sentido llevará toda la existencia.

Palabras clave: filosofía – espacio – vida – diálogo – sabiduría – ejemplo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 57]

Hace varios años atrás se organizó con los alumnos de quinto año, en la cátedra de filosofía, una encuesta para aplicar en distintos lugares de la ciudad: entidades comerciales, vía pública y en la misma escuela donde se realizó el trabajo.

La profesora Analía C. de B., responsable de la asignatura Física les dio la siguiente definición: *La filosofía es el arte de decir pavadas con palabras difíciles*. Es cierto que el común de los mortales había dado las respuestas más variadas o disparatadas acerca del quehacer filosó-

fico. Pero lo que nunca se esperaban es que una docente de la casa les largara semejante afirmación.

Según P. Angel Strada (2002) en *Vivir la esperanza en tiempos difíciles*:

Saber reaccionar a tiempo y con vigor es una condición para nuevos tiempos. El escepticismo y el desencanto deben ser reemplazados por la voluntad de búsqueda de soluciones posibles y deseables. Toda crisis no conduce fatalmente a la ruina, sino que es

un desafío y puede transformarse en el comienzo de algo nuevo. Esto implica un decidido rechazo a la resignación pasiva, a la amargura interior y al resentimiento con uno mismo y con los demás. Todo esto nos anestesia y nos impide percibir los muchos signos positivos en el tiempo personal y social. (Strada, 2002)

En honor a la verdad se les dijo que la señora “no había descubierto el agujero del mate”. El menosprecio hacia la filosofía viene desde la generación del '80, pensadores antifilosóficos, antimetafísicos, antirreligiosos, entre los que podemos mencionar a Juan Bautista Alberdi –inspirador de nuestra Constitución Nacional. En sus escritos, con lenguaje emotivo, afirmaba: “Habría que prenderle fuego a las Universidades de Córdoba, a sus bibliotecas, a sus imprentas. Igualmente a todas las Universidades del Norte y del Alto Perú.”⁽¹⁾ Justamente por el fuerte fundamento humanista y filosófico de estos destacadísimos Centros de Estudio.

Hace veinte años atrás la profesora Boz de Zuzek,⁽²⁾ de la ciudad de Lincoln, en la provincia de Buenos Aires, a partir de un trabajo de investigación demuestra que en la Argentina, en las carreras humanísticas de nuestras Universidades, la formación filosófica alcanza escasa-mente a un 2% o 3% de los planes de estudio.

Pero como dice José Ortega y Gasset, “la filosofía no necesita que alguien la defienda”.⁽³⁾

Sí es cierto que los docentes que dictan esta asignatura deben apasionarse con ella para entusiasmar y contagiar a adolescentes y jóvenes el amor a la sabiduría y a la búsqueda de las verdades esenciales.

Ser profesor de filosofía supone trabajar con energía, fuerza, con buen humor, pues el gesto de agotamiento y cansancio –aún de aburrimiento; la solemnidad, la distancia, estiramiento, hacen inútil la tarea.

Somos un espejo donde otros se reflejan, por eso debemos tener originalidad en el dictado de la materia, darle lugar al diálogo, a la ocurrencia, al chiste, al refrán popular. Todas simples estrategias que dan muy buenos resultados, porque todas estas actitudes se le contagian al joven.

A modo de ejemplo, he dado filosofía los lunes a las 7.45 hs. Durante el invierno, cuando aún la oscuridad y el frío aplacaba los ánimos, a los quince minutos de iniciada la hora, los chicos ya estaban enganchados, trabajando, produciendo y en el horario de 13.15 hs. *Plenus venter non student libenter* “Un estómago lleno no le gusta estudiar”⁽⁴⁾

Resulta propicio motivar, incentivar a los alumnos, con canciones de Eladia Blázquez, Alberto Cortez. Previamente se les entrega guías de estudio, debidamente explicadas. A partir de las canciones se toma el marco teórico de lo que se está estudiando. Luego se propone leer la realidad confrontando las letras de las canciones con editoriales periodísticos y noticias de actualidad.

Según lo expresado por Manuel García Morente (Lecciones Preliminares de Filosofía, 1980) La filosofía es, por de pronto, algo que el hombre hace, que el hombre ha hecho. Lo primero que debemos intentar, pues, es definir ese “hacer” que llamamos filosofía. Debemos por lo menos dar un concepto general de la filosofía y

quizá fuese la incumbencia de esta lección primera la de explicar y exponer qué es la filosofía. Pero esto es imposible. Es absolutamente imposible decir de antemano qué es la filosofía. No se puede definir la filosofía antes de hacerla (...)

Solo sabrán ustedes qué es filosofía cuando sean realmente filósofos. Esto quiere decir que la filosofía, más que ninguna otra disciplina, necesita ser vivida. Necesitamos tener de ella una vivencia.”⁽⁵⁾

Desde el primer momento se deja aclarado que no se puede estudiar filosofía sin hacer filosofía, sin filosofar. Se enfatiza que no interesa cuantos temas veamos. Sí, en cambio, es muy importante que al cabo del año adquieran pensamiento propio, pensamiento autónomo, pensamiento crítico; pues la filosofía no es un vademécum, con verdades cerradas, rígidas. Que será importante que piensen, opinen, disientan, aún, entre ellos y con el profesor. Que sepan argumentar y defender sus puntos de vista, criterios.

Definición de filosofía

Resulta muy útil para los alumnos trabajar con la etimología de las palabras. Tanto los jóvenes que cursan como los exalumnos que están en la Universidad han señalado que les resulta sumamente aclaratorio.

Partiendo de la misma palabra: filosofía, amor a la sabiduría se trabaja extensamente el concepto de que amor, justamente no significa posesión definitiva, sino conquista continua, esforzada, permanente. Eso será el filosofar; llevará toda la vida.

Con respecto al término sabiduría, del latín: *sapere* -degustar, paladear, descubrir el sentido. Según la cátedra, no se trata de acumulación de datos y conocimientos. Sabiduría no es información. Y en esa búsqueda del sentido se relaciona con los principios de la logoterapia de Viktor Frankl (1997),⁽⁶⁾ fundador de la tercera escuela psicológica de Viena que afirma que la motivación profunda de la conducta humana está, precisamente, “en la búsqueda de sentido”. No es un dato menor que Viktor Frankl sobrevivió a seis campos de concentración.

La tarea filosófica será llegar al sentido profundo de nuestra existencia cuando nos preguntamos: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿A dónde voy? ¿Por qué hay algo y no más bien nada? ¿Para qué vivimos si nos tenemos que morir? entre otros.

Los Tipos de Saberes

En la búsqueda de la verdad se puede proceder desde el conocimiento vulgar, científico o filosófico. Se desarrollaba extensamente las características de cada uno. Durante el año, en los trabajos de análisis y en las discusiones, es importante plantearse desde cuál de esos saberes se argumentaba.

Falacias Formales

Resultan ser una herramienta útil para revisar el propio pensamiento y razonar rigurosamente. Es práctico y divertido descubrir las falacias en textos periodísticos, en los discursos de los políticos, en los debates parlamentarios, en la comunicación diaria. A los alumnos les resulta apropiado emplear las denominaciones latinas. Se sienten importantes pudiendo decir “cometiste la fa-

lacia *ad hominem* ofensivo” – “*non causa pro causa*” – “*ad populum*” – “*ad verecundiam*”, entre otras.

Breve historia de la filosofía

Cuando se ve a los Sofistas, los jóvenes inmediatamente lo relacionan con personas o personajes, actores, actrices, políticos actuales.

Se sigue estudiando a los filósofos cosmólogos. A continuación se entra en un comienzo sin final, los filósofos metafísicos. Cuando se llega a Sócrates y su lema: “Conócete a ti mismo”, y el alcance de este axioma se lo relaciona con el pensamiento de Mariano Moreno y su afirmación:

“Si los pueblos no se ilustran, si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos, sin destruir la tiranía⁽⁷⁾”. (Historia de la educación argentina – Manuel H. Solari – Edit. Paidós, 2006, p 133).

Inmediatamente los jóvenes sacan la conclusión: entonces, con sus más y sus menos, eso es lo que nos ha pasado en nuestra Patria.

Antropología Filosófica

No existen inconvenientes para dar ningún tema, pero no cabe duda de que el que más los atrapa y al que se le dedica más tiempo es a la Antropología. A la pregunta: ¿Qué es el hombre? se proponen un abanico de respuestas, desde el espiritualismo exagerado de Platón a concepciones materialistas, mecanicistas, biologicistas, positivistas. Se les brinda la consigna: cada cual toma, se identifica con aquella postura que, por su personalidad, educación, medio en el que se mueve, le parece adecuada.

La respuesta desarrollada extensamente en el aula es la del “substancialismo espiritualista moderado”. Una visión integral del hombre como ser bio-psico-social y espiritual.

Como todos los temas, éste especialmente, es abordado desde el contexto de la vida diaria: a) La educación, en la historia de la humanidad y actualmente. b) El mundo del trabajo y la cuestión actual de la precarización laboral y el desempleo. c) La dignidad de la persona y los Derechos Humanos. d) El campo de la política y la Democracia.

Según lo explica Alberto Caturelli (1977) en su libro *La Filosofía*:

Así como la filosofía y la vida concreta son inseparables, y aun cuando se niega a la filosofía, inconsciente e implícitamente se filosofa, así también no existe una filosofía viva y auténtica que sea inactual. Y la razón es muy simple: el acto de filosofar es inseparable de la situación concreta, en la cual existe el filósofo, y por eso asume desde adentro todos los problemas de semejante situación. Sería sencila-

llamente, absurdo e imposible pretender filosofar, pensar, haciendo abstracción de nuestra actual situación concreta. (Caturelli, 1977, p. 31)

Resulta muy esclarecedor, distendido, movilizador, ver películas como “*Los Coreutas*” “*Soplando el viento*” “*Viven*” y, allí, reconocer el poder transformador de la educación, de la estética, del arte – puntualmente de la música – desde la dimensión espiritual del hombre. Antes de ver las películas se les entrega una guía para direccionar a qué escenas, diálogos claves, prestar particular atención e identificar conceptos que se están trabajando para luego elaborar un trabajo y emitir un juicio de valor con fundamento.

La Ética se desarrolla como tema transversal a lo largo de todo el año y de todos los contenidos.

Así mismo, en la labor docente, se considera significativa la presentación personal, caminar todo el tiempo por el aula para estar físicamente próximo, cerca de los adolescentes, hablar con cada uno mirándolos a los ojos de sus cosas y aún, si a alguien se lo ve triste, inquieto, malhumorado; demostrarle sencillamente, sin retórica, que se está dispuesto a ayudarlo.

Como lecturas complementarias de reflexión, análisis y aplicación a la propia vida, se trabaja con el libro de Antoine de Saint-Exupéry: “*El Principito*”⁽⁹⁾, también con el de Ortega y Gasset: ⁽⁹⁾ “*La Rebelión de la Masas*”. Es trascendente, como docente en general, y como profesor de filosofía en particular, ser coherente. Si uno les ha dicho que la persona es muy valiosa, hay que demostrárselos constantemente. Pero también en circunstancias especiales, así, antes de las vacaciones de invierno o el día del estudiante o a fin de año, se les entrega tarjetones con una poesía de Hamlet, Lima Quintana – “*Gente*”⁽¹⁰⁾

“Gente

Hay gente que con solo decir una palabra
enciende la ilusión y los rosales;
que con solo sonreír entre los ojos,
nos hacen recorrer toda la magia.

Hay gente que con solo dar la mano,
rompe la soledad, pone la mesa
sirve el puchero, coloca guirnaldas;
que con solo empuñar una guitarra,
hace una sinfonía de entrecasa.

Hay gente que con solo abrir la boca
llega hasta los límites del alma

hace cantar el vino en las tinajas
y se queda, después como si nada.

Y uno se va de novio con la vida,
desterrando una muerte solitaria
pues sabe que a la vuelta de la esquina,
hay gente así, tan necesaria.”

Y finalmente se les dice: “Esto son – Han sido – Ustedes para mi.” ¡Muchas Gracias!

Generalmente los chicos y yo, su maestro, emocionados, terminamos llorando.

... ¿qué hace bello el gesto? Lo embellece la “entrega”, el amor brindado sin retaceos. Es lo invisible del gesto, lo que está más allá de lo que se ve lo que lo embellece, aquello a lo que nunca podrá llegar un hombre sin sentido de trascendencia, sin fe, sin Dios. Dios ha puesto a nuestro lado los pasos de mucha gente que camina junto a nosotros, y ante los cuales o nos desentendemos, “seguimos de largo”, o nos hacemos cargo, “cuidamos los pies de la esperanza (Rossi, Ángel, & Fares, 2010, p. 18) ⁽¹¹⁾

Referencias bibliográficas

- Caturelli, A. (1977). *“La Filosofía”*. Madrid: Gredos.
 Caturelli, A. (1977). *“la Filosofía”*. Madrid: Gedos.
 Conversación. (s.f.).
 Frankl, V. (1997). *“La búsqueda de sentido”*. Barcelona: Herder.
 García Morente, M. (1980). *“Lecciones Preliminares de Filosofía”*. México: Parrúa.
 Gasset, O. y. (1997). *“La Rebelión de las Masas”*. Bs. As.: Colección Austral.
 Quintana, L. (s.f.). *Gente*. Cancionero.
 Rossi, Ángel, & Fares, D. (2010). *“El secreto de la belleza- La entrega de sus testigos”*. Bs As: Editorial Bonnun.
 Saint-Exupéry, A. d. (1989). *“El principito”*. Bs As: Planeta.
 Solari, M. (2002). *“Historia de la Educación Argentina”*. Buenos Aires: Paidós.
 Solari, M. (Bs As). *“Historia de la Educación Argentina”*. Argentina: Paidós.
 Strada, A. (2002). *“Vivir la esperanza en tiempos difíciles”*. Centro pedagógica José Kentenich: Cuadernos pedagógicos.

Notas

- Caturelli, A. (1977). *“La Filosofía”*. Madrid: Gedos.
 Conversación. (s.f.).
 Frankl, V. (1997). *“La búsqueda de sentido”*. Barcelona: Herder.
 García Morente, M. (1980). *“Lecciones Preliminares de Filosofía”*. México: Parrúa.

- Gasset, O. y. (1997). *“La Rebelión de las Masas”*. Bs. As.: Colección Austral.
 Quintana, L. (s.f.). *Gente*. Cancionero.
 Rossi, Ángel, & Fares, D. (2010). *“El secreto de la belleza- La entrega de sus testigos”*. Bs. As.: Editorial Bonnun.
 Saint-Exupéry, A. d. (1989). *“El principito”*. Bs As: Planeta.
 Solari, M. (2002). *“Historia de la Educación Argentina”*. Buenos Aires: Paidós.
 Solari, M. (Bs As). *“Historia de la Educación Argentina”*. Argentina: Paidós.
 Strada, A. (2002). *“Vivir la esperanza en tiempos difíciles”*. Centro pedagógica José Kentenich: Cuadernos pedagógicos.

Abstract: It raises the need to bring philosophical theory closer to teaching practice, to become passionate about one's own task. The love of wisdom and the search for truths must be transmitted through example. It proposes to give place to the dialogue and to establish from there a definition, as a discipline inseparable from the concrete situations. From there approach its history and its etymological concepts.

It exposes a reflexive look where to philosophize is to conquer the knowledge. This search of meaning will carry the whole existence.

Keywords: philosophy - space - life - dialogue - wisdom - illustration

Resumo: Propõe a necessidade de acercar a teoria filosófica à prática docente, de apaixonar-se com a própria tarefa. Deve-se transmitir através do exemplo o amor à sabedoria e à busca de verdades. Propõe dar lugar ao diálogo e estabelecer desde ali uma definição, pois como disciplina inseparável das situações concretas. Desde ali abordar sua história e seus conceitos etimológicos.

Expõe-se uma mirada reflexiva onde filosofar é conquistar o saber. Dita busca de sentido levará toda a existência.

Palavras chave: filosofia - espaço - vida - diálogo - sabedoria - exemplo

^(*) **Raúl Ademundo Calmes.** Profesor de Nivel Elemental (Universidad Nacional de La Plata). Profesor de Nivel Medio y Superior (Universidad Nacional de La Plata). Rector- Fundador del Instituto Nuestra Señora de Luján, General Pico, La Pampa.

Proyecto ambiental solidario “No frías tu ciudad”, EESOPi N° 3071 La Inmaculada (Santo Tomé, Santa Fe)

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Marcela Carrivale (*)

Resumen: La importancia del proyecto institucional “No frías tu ciudad” radica en que surge en el aula y se planificó en función de inquietudes de los alumnos. El objetivo del mismo es la concientización de los habitantes de la ciudad de Santo Tomé sobre el daño que producen los aceites vegetales usados (AVU) y fomentar el reciclado tanto a nivel escolar como local. Además, este proyecto tiene carácter solidario y promueve en el alumno el desarrollo de productos tecnológicos que den respuesta a una problemática local, además de fortalecer sus competencias cognitivas y generar un espíritu ambientalista.

Palabras clave: reciclado – medio ambiente – solidaridad – inclusión

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 60]

Origen y surgimiento del proyecto

El aceite vegetal usado (AVU) puede causar un importante daño al medio ambiente contaminando ríos y suelos; además, perjudica las cañerías. Si este residuo llega a los ríos, se forma una película superficial que afecta el intercambio de oxígeno y perjudica a los seres vivos del ecosistema. Un litro de aceite contamina 1000 litros de agua. El reciclaje es una acción que favorece el medio ambiente.

Este proyecto se originó en una inquietud que surgió en el aula acerca de la disposición final del aceite usado de cocina. Fue así que comenzó la búsqueda de información para conocer cómo era abordada esta problemática en otros lugares y si en la ciudad de Santo Tomé existía algún sitio de recolección o acopio. Los alumnos averiguaron que en muchos países se realiza el reciclaje de AVU y que en Argentina también ya hay provincias que llevan adelante este proyecto, como es el caso de Entre Ríos (en la ciudad de Concordia), Río Negro, Buenos Aires (San Isidro, Ley N°3166); en Santa Fe, sin embargo, sólo la ciudad de Rafaela cuenta con un decreto para la disposición de AVU (Ordenanza N° 4439/2011). En la ciudad de Santo Tomé no sólo hay un vacío legal al respecto, sino que además no existe ningún programa que divulgue esta medida de prevención. Debido a este vacío legal, nos pareció importante plantear la concientización de los daños que causa el AVU y proponer el posterior reciclaje del mismo como proyecto institucional, pretendiendo la difusión y la toma de conciencia para impulsar la existencia de puntos limpios de recolección, como así también promover la necesidad de una legislación que controle la disposición final de los AVU a pequeños y grandes generadores en la ciudad de Santo Tomé. En suma, el objetivo de este trabajo fue divulgar y fomentar el reciclado de los AVU tanto a nivel escolar como local y promover en el alumno el desarrollo de productos tecnológicos que den respuesta a una problemática local, además de fortalecer sus competencias cognitivas y generar en él un espíritu ambientalista.

Desarrollo del Proyecto

En la primera parte del proyecto se trabajó en la divulgación del reciclaje de AVU, recolección de aceite de cocina usado y recolección de datos acerca del conocimiento y disposición final de los AVU en la ciudad de Santo Tomé por medio de encuestas estructuradas a pequeños generadores. Aprovechando el Día Mundial del Medio Ambiente (5 de junio), se realizó una campaña de recolección de aceite usado de cocina en la Plaza Libertad de la ciudad de Santo Tomé. En dicha instancia se informó acerca del proyecto (daños medioambientales, reciclaje, disposición final, etc.) y se realizaron encuestas estructuradas a los transeúntes y ciudadanos que se acercaron al puesto que los alumnos prepararon para tal ocasión, con carteles informativos y muestras de algunos de los productos realizados a partir del reciclaje de AVU. Este evento se divulgó por los medios de comunicación locales (radio FM Record 89.7 y Diario Santo Tomé al Día) y a través del Facebook del proyecto. Se diseñaron dos logotipos que representan los objetivos del proyecto y lo identifican. También se creó una página de Facebook como uno de los medios de difusión. En una segunda parte, se comenzó a reciclar el aceite usado de cocina que se fue recolectando tanto en el punto limpio como el que acercaban a la escuela. Después de que los alumnos investigaran cuáles eran los productos que se podían obtener del AVU, se seleccionó la elaboración de jabones, detergentes lavaplatos y velas ecológicas, debido a la infraestructura del laboratorio de la escuela.

Resultados y discusión

Al analizar los resultados obtenidos en cuanto a la promoción en la ciudad de Santo Tomé de los daños ambientales que provocan los AVU y la importancia de su reciclaje, se concluyó que los recursos utilizados para tal fin fueron elegidos y diseñados correctamente y representan la meta crucial de nuestro proyecto. El uso de la página de Facebook para la difusión permitió la

participación más activa, fluida y efectiva de los estudiantes con la comunidad local. Como plantea Ingrid Romero Manco (2011), el ambiente que se comparte en *Facebook* y la forma de interacción en todas direcciones ofrecen al usuario la oportunidad de participar más libre y fluidamente.

La jornada del 5 de junio, en conmemoración del Día Mundial del Medio Ambiente, superó las expectativas respecto a la aceptación del proyecto en la comunidad local. Si bien la recolección de aceite usado no fue la esperada, sí lo fue la recepción de los transeúntes que visitaron el puesto hacia la disponibilidad de responder las encuestas, el interés por conocer los productos que se pueden obtener del reciclaje de los AVU y la predisposición al cambio respecto de la disposición final. El uso y diseño de una encuesta estructurada, como método de investigación, permitió tener una primera percepción del conocimiento de los AVU y la disposición final a nivel local en pequeños generadores. En cuanto al diseño de las encuestas, como plantea Ruiz Olabuena (1999), en la entrevista estructurada el investigador planifica previamente las preguntas mediante un guión preestablecido, secuenciado y dirigido, por lo que deja poca o ninguna posibilidad al entrevistado de réplica o de salirse del guión. Son preguntas cerradas (sí, no o una respuesta predeterminada). El objetivo es que el entrevistado proporcione información. La encuesta que se diseñó fue concisa, clara y escueta como se esperaba, para que al encuestado le resulte interesante y atractiva. Se lograron crear condiciones de confianza, lo que favoreció que la entrevista sea una conversación y no un interrogatorio, incentivando y motivando al entrevistado. Del análisis e interpretación de los datos de la encuesta realizada a los ciudadanos de la ciudad se desprende que el desconocimiento de esta problemática es muy notable, lo que motivó a los alumnos a seguir trabajando en el proyecto y plantearse más desafíos.

La producción de jabones y velas a partir de AVU fue enriquecedora, ya que se pudieron trasladar los conocimientos curriculares de la asignatura de Físicoquímica a aplicaciones concretas, lo que permitió además una mayor comprensión y aprendizaje a través de la práctica. Una de las cuestiones más relevantes es que se ha convertido en un proyecto tecnológico que se trabaja clase a clase y que da respuesta a una necesidad de la comunidad santotomecina.

Además, se crearon relaciones con otras instituciones de Santo Tomé. Por ejemplo, se acercó la Municipalidad (en particular, la Subsecretaría de Salud y Medio Ambiente) para invitarnos a inaugurar “El Primer Punto Limpio de la Ciudad” en la feria de artesanos que se realiza todos los domingos en la ciudad. Se trabajó en ese punto Limpio durante todo 2015.

Pero vale destacar también que este proyecto se ha convertido en una iniciativa solidaria, ya que fue seleccionado dentro de las cincuenta becas otorgadas por el programa “Amigos por el mundo” del canal *Disney Channel*. En esta oportunidad, todo lo recaudado de la venta de jabones y velas ecológicos fue donado a una asociación civil de la ciudad: la Casa de Francisco, que trabaja con adolescentes en situación de calle realizando talleres diversos y ofreciéndoles la merienda.

Siguiendo con el aspecto solidario, también se donaron velas y jabón lavavajillas a las personas inundadas de Entre Ríos y Santa Fe.

Además de su objetivo ambientalista y solidario, el proyecto promueve la inclusión laboral, es decir que puede verse a modo de emprendimiento. En este sentido, la Unidad Penitenciaria N°4 de la ciudad de Santa Fe ha contactado al grupo de trabajo para analizar la posibilidad de dictar talleres para las internas próximas a salir en libertad; por otra parte, el programa “Ciudad Limpia” de la Municipalidad de Santo Tomé invitó a los alumnos a dictar talleres de elaboración de jabones y velas a partir de AVU en el barrio Las Vegas (de bajos recursos); estos mismos talleres se dictaron en la Casa de Francisco, en el marco del concurso “Amigos por el mundo”.

Conclusión

Como docente es muy gratificante que a partir de un proyecto que surgió en el aula, de inquietudes de los alumnos, se hayan alcanzado tantos logros. Esto demuestra una vez más la importancia de guiar y promover el espíritu investigativo, solidario y de compromiso en los estudiantes.

Como conclusión general, se puede decir que se ha logrado un trabajo interdisciplinario, donde participó toda la comunidad educativa, desde asignaturas tales como Matemáticas y Educación Tecnológica, con el diseño y tratamiento de los datos de las encuestas, hasta Artes Visuales, con el diseño de logotipos y folletos. El apoyo de todos los integrantes de la institución permitió además la conexión con otras instituciones y la difusión del proyecto.

Las relaciones interinstitucionales fueron también muy productivas, ya que abrieron caminos para convertir este trabajo en un proyecto que fomente no sólo el cuidado del medio ambiente sino además la solidaridad y la inclusión laboral. El grupo se encuentra motivado, trabajando en el desarrollo de un cuarto producto elaborado a partir de AVU (un renovador de madera ecológico). Por lo tanto, podemos concluir que se ha dado un primer paso para promover la toma de conciencia en la comunidad de Santo Tomé acerca del reciclado y disposición final de los AVU.

Referencias bibliográficas

- Burín, M. (2009). *Utilización de aceite de fritura usado para fabricación de biodiesel en plantas medianas para autoconsumo*. Recuperado de: http://www.inti.gov.ar/erenova/erBI/pdf/Aceite_fabricacion_biodiesel.pdf.
- Diario Junio (2014). *Cedesco crea puntos limpios para reciclar aceite vegetal usado en jabones y velas*. Recuperado de: <http://www.diariojunio.com.ar/noticia.php?noticia=62568>.
- SEMARNAT (s.f.). *Guía para el cumplimiento de obligaciones contenidas en la Ley General para la Prevención y Gestión Integral de los Residuos y su Reglamento* Recuperado de: http://www.ecoquim.com/pdf/guia_cumplimiento_obligaciones_lpgir.pdf.

Hidalgo Ruiz, J. (2008). *Fabricación de Jabón casero: un ejemplo de reacción química de saponificación*. Innovación y experiencias educativas. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/JAVIER_RUIZ_1.pdf. Instituto Nacional de Tecnología Industrial -INTI- (2008). *¿Qué hacer con los aceites vegetales post-fritura?* Programa del Centro INTI-Cereales y Oleaginosas para purificar e industrializar este tipo de aceites contaminantes. Saber Cómo, Año 2008 (68), p. 3. Recuperado de: <http://www.inti.gob.ar/saber-como/sc68/imagenes/SC68.pdf>.
Romero Manco, I. (2011). *Facebook: aprendizaje en red. De lo social a lo educativo*. Recuperado de: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/Facebook-aprendizaje-en-red-de-1.php>.
Ruiz Olabuenaga, José I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

vegetable oils (AVU) and encourage recycling at school and local level. In addition, this project is supportive and promotes in the student the development of technological products that respond to a local problem, in addition to strengthening their cognitive skills and generating an environmentalist spirit.

Keywords: recycling - environment - solidarity - inclusion

Resumo: A importância deste projeto institucional arraiga em que surge na sala de aula e se planificou em função de inquietudes dos alunos. O objetivo do mesmo é a conscientização à cidade de Santo Tomei sobre o dano que produzem os Azeites vegetais usados (AVU) e fomentar o reciclado a nível escolar como local. Ademais este projeto tem caráter solidário e promove no aluno o desenvolvimento de produtos tecnológicos que dêem resposta a uma problemática local, além de fortalecer suas concorrências cognitivas e gerar um espírito ambientalista.

Palavras chave: reciclagem – medioambiente – solidariedade - inclusão

Abstract: The importance of the institutional project “Do not cold your city” is that it arises in the classroom and was planned based on students’ concerns. The objective is to raise the awareness of the inhabitants of the city of Santo Tomé on the damage caused by used

(*) **Marcela Carrivale.** Licenciada en Biotecnología (Universidad Nacional del Litoral) y Profesora en Enseñanza Superior (Universidad de Concepción del Uruguay). Docente de nivel medio en Física, Físicoquímica, Educación Tecnológica y Química.

Evaluación de aprendizajes creativos y nuevas rutas didácticas

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Sandra Stella Amorena Ibáñez (*) y Juan Pablo Castro Bianchi (**)

Resumen: La experiencia de evaluar aprendizajes basado en proyecto (ABP) y la transformación de la metodología en un modelo de rutas didácticas parte de un cambio en base a rubricas con criterios cognitivos y socio emocionales aplicadas de manera colaborativa. La reflexión de argumentos basados en evidencias educativas y de aprendizaje consolidaron un campo de trabajo en cuatro ejes pedagógicos: innovación educativa, modelo *flipped classroom*, actividades integradoras y nuevo paradigma evaluatorio. Diseñar las rutas implica un modelo flexible y contextualizado que demandará transiciones de defensa- ataque & ataque –defensa, creando espacios pedagógicos adaptativos y posibilitando la construcción colectiva del currículo.

Palabras clave: aprendizaje creativo - rutas didácticas - prácticas reflexivas - rúbricas evaluativas

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 66]

Introducción

El presente trabajo reflexivo es el resultado de experiencias áulicas desarrolladas desde el año 2014 en nuestros centros educativos de enseñanza pública media superior, contextualizados en barrios diversos y heterogéneos de la ciudad de Montevideo (Uruguay). El contexto como variable, el problema como objeto, las dificultades de nuestro sistema educativo (entre otros factores), fueron disparadores del modelo de práctica proyectual evaluada a partir de las habilidades socio emocionales que potencian lo cognitivo.

En esas condiciones planteadas y durante el desarrollo de las actividades curriculares, emergieron eventos que interpelaron nuestra práctica. A partir de lo anterior se volvió consciente la necesidad de la reflexión sobre la práctica y este trabajo intenta resumir los alcances de su realización.

La secuencia de hechos acontecidos durante nuestras prácticas permite delinear el camino a seguir en el presente trabajo.

Compartiremos las siguientes instancias:

- Los antecedentes inmediatos: el ABP y *Flipped Classroom*
- El desafío planteado: evaluar aprendizajes creativos con inclusión de habilidades socios emocionales mediados por construcción colectiva de rúbricas e innovación educativa.
- Emergentes: resultados obtenidos y retroalimentación recibida sobre los dos momentos anteriores y actuación de cada agente del proceso (docentes, alumnos).
- Consecuencias: redescubrimiento de “rutas didácticas” producto del impacto del modelo de evaluación realizada.
- Conclusiones y alcance: rediseño de nuevas rutas didácticas a partir de la práctica reflexiva, el trabajo en comunidad de aprendizajes con la identificación de eventos de innovación disruptiva en la construcción colectiva del currículo.

Desarrollo

“Un buen profesor es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica”. (John Dewey- año)

Impacto de la acción reflexiva

Comenzamos con la temática de la práctica reflexiva (o la reflexión sobre las prácticas educativas) porque se convirtió en el eje transversal que vivimos en las instancias de nuestras experiencias áulicas.

A consecuencia de las condiciones en que muchas veces debemos desarrollar nuestra labor profesional, se convierte en una práctica aplicada en la etapa de planificación y muy poco común en la instancia evaluativa o pos evaluativa.

Nuestra experiencia surge a partir de dichas instancias evaluativas originadas en el desafío de evaluar aprendizajes creativos a partir de habilidades cognitivas y socio emocionales de manera compartida con nuestros alumnos. Dado lo anterior, la reflexión de la práctica surge de aquellos emergentes producidos por nuestros alumnos al momento de la retroalimentación por las experiencias vividas en las instancias educativas del modelo instruccional utilizado. Los resultados obtenidos fueron el insumo para cambiar el curso de acción en pos de la mejora del proceso a partir de la evaluación.

La acción de reflexionar sobre nuestras prácticas es sistemática en la labor docente. Desarrollamos y adoptamos esa postura por formación, por vocación, por ética, responsabilidad social y profesional, por honestidad pedagógica y sobre todo por compromiso didáctico. Surge ante algún inconveniente o emergente, pero no logramos convertirla en una camino para la acción en las diversas etapas formativas de nuestro alumnos, pares y nuestra personal formación.

La acción reflexiva expuso las instancias educativas ante los actores participantes e involucrados en las decisiones de las mejores estrategias surgidas de los inconvenientes presentados. El proceso implicó la enumeración de logros, inconvenientes, limitaciones y propuestas argumentadas para iniciar cambios requeridos. Implicó tomar postura e identificar el grado de formación en la reflexión para orientar el análisis necesario

y revisión de concepciones pedagógicas acerca del rol de nuestro acto educativo y los objetivos didácticos trazados. Para quienes hoy desarrollamos el presente trabajo, implicó cuestionarnos sobre qué, cómo y para que estábamos impartiendo una sesión de aprendizaje, rompiendo las barreras de la rutina de una concepción imperante a una acción sobre la práctica.

Surgió la experiencia enriquecedora de aceptar el aspecto dinámico del acto educativo y el impacto del contexto en que el mismo se desarrolla. Al proponer a nuestros alumnos la experiencia de diseñar creativamente sus aprendizajes, recibimos la demanda unánime de crear espacios de participación y construcción colectiva de su propio proceso. El aprehender esa demanda forma parte de la acción reflexiva de modo de afrontar la problemática en busca de las mejores soluciones.

Citando a Dewey (1989), una postura reflexiva implica mente abierta, sinceridad, cuestionamiento sobre las razones de las acciones realizadas, responsabilidad por las consecuencias y los resultados obtenidos, no conformarse con el simple logro de las metas educativas. En definitiva nos cuestionamos antes, durante y después de las sesiones de enseñanza y aprendizaje para lograr una constante comunicación entre docentes – alumnos que enriquecen el proceso desde las diversas miradas de los actores.

Los antecedentes inmediatos: el ABP y *Flipped Classroom*

Nuestro trabajo se originó en la aplicación de la metodología ABP, Aprendizaje basado en proyectos, y el modelo de clase invertida, *Flipped Classroom*, con participación interdisciplinaria.

La metodología ABP se desarrolló en varios formatos según las asignaturas intervinientes: formulación de proyectos de investigación en temáticas sociales; creación de emprendimientos económicos educativos a través de planes de negocios; producción de trabajos en formato de análisis de casos o solución de problemas.

Las pautas de trabajo y construcción de los proyectos se desarrollan desde el 2008 en la Educación Media Superior, con la necesaria adecuación según orientación, temáticas, asignaturas y contextos.

La experiencia adquirida permitió la incorporación de nuevas herramientas y metodologías, siendo la evaluación un tema pendiente de análisis y reflexión.

Adicionalmente se incorporó el modelo *Flipped Classroom*, conocido como clase/ aula invertida ó clase al revés, concepción según la cual el alumno obtiene información y contenidos en tiempo – espacio sin la necesaria presencia del docente. El modelo parte de un enfoque de formación integral para fomentar, entre otros, la responsabilidad, autonomía compromiso, independencia y respetando los tiempos pedagógicos individualizados para procesar y producir conocimiento.

La adecuación del modelo a los contextos áulicos debió planificarse exhaustivamente para no hacer uso abusivo del mismo e incorporar cambios que fomenten la investigación exploratoria y el aprendizaje por curiosidad, ante la necesidad de formación e información teórica – académica para la resolución de problema y formulación de proyectos.

La incorporación de las tecnologías digitales al campo educativo y su constante inserción en la vida de nuestros alumnos es un marco de potencial desarrollo del modelo y adicionalmente permite trabajar aspectos importantes del ciclo del aprendizaje cognitivo: conocer, analizar, comprender, aplicar, producir y evaluar.

El objetivo era posibilitar que el alumno trabajase información y contenidos teóricos necesarios para la formulación de sus proyectos temáticos anuales fuera del contexto del aula y en clase se aplicasen a casos reales y a su caso en particular. La clase se convirtió de esa manera en una tutoría constante en el aprendizaje basado en proyectos.

Lo anterior posibilitó al docente desarrollar un rol de guía – orientador concentrando tiempo pedagógico en la atención a aquellas dificultades que emergían y al alumno adoptar un rol activo en la construcción regulando el ritmo adecuado.

Desafío: evaluar aprendizajes creativos

La metodología implementada y el modelo instruccional requerían un giro en el modelo evaluativo que se corresponda con los objetivos trazados.

En consenso y coordinación interdisciplinaria adoptamos la intención de evaluar cómo y qué aprenden nuestros alumnos durante la formulación de sus trabajos anuales, de manera de habilitar mecanismos de auto evaluación, coevaluación, heteroevaluación y la respectiva retroalimentación, crítica constructiva, autocrítica y mejora de la calidad del trabajo final.

La nueva forma de trabajo impuso un cambio en los mecanismos e instrumentos que incluyen no solo habilidades cognitivas, sino socio emocionales.

Estamos ante una evaluación alternativa para un modelo diferente que incluye variables cuantitativas y cualitativas que luego debe reflejar una calificación como todo sistema educativo impone.

En este momento apareció el desafío y lo enfrentamos colectivamente al intercambiar posturas, paradigmas y teorías. El modelo a evaluar implicó describir criterios, enumerar y construir herramientas e instrumentos, seleccionar momentos a evaluar, ponderar, incluir y describir habilidades, entre otros. Posteriormente elegir una forma de presentación, comunicar, intercambiar para compartir, consensuar y colectivizar.

Fue fundamental comprender que las habilidades socio-emocionales por su naturaleza se van sucediendo durante todo el proceso de trabajo del alumno y hay que observarlas, identificarlas y medirlas.

El proceso consistió en la construcción de rúbricas, listas de cotejo y mecanismos de observación participante muchas veces mediadas por las tecnologías digitales utilizadas como plataformas virtuales, foros, documentos online.

Las dimensiones a evaluar fueron:

- Cognitivas: contenido, presentación, claridad, pertinencia, ortografía, sintaxis, coherencia, cohesión, organización, planificación, cumplimiento de pautas, reflexión, conclusiones, síntesis, vocabulario, fuentes, etc.
- Socio emocionales: autorregulación, motivación, trabajo colaborativo/equipo, empatía, asertividad, resolución de conflictos, vínculo, comunicación.

Se definieron las siguientes etapas o momentos:

- Construcción de criterios, rúbricas, listas
- Comunicación para compartir criterios, ponderaciones.
- Tipos de evaluación: auto evaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación.
- Evaluación de la modalidad, metodología utilizada y rol docente - alumno
- Puesta en común de los resultados obtenidos
- Retroalimentación y argumentación
- Correcciones y ajustes.

Así mismo se determinaron las tareas a evaluar mediante rúbricas:

- Cronograma del trabajo - proyecto y planificación del mismo
- Planteo de dudas
- Investigación, trabajo escrito
- Presentación
- Defensa grupal
- Defensa individual

Cada tarea tuvo su rúbrica que fue entregada a los alumnos para que en cada etapa de construcción del trabajo aplicaran de manera individual y colectiva. Posteriormente se realizó una puesta en común de manera de intercambiar criterios y calificaciones.

Esta etapa culminó con la argumentación de los diferentes actores participantes sobre la calificación otorgada y recibida, convirtiendo este proceso en una instancia de construcción colectiva de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. En ese momento fue importante la argumentación y los elementos discursivos esgrimidos por los actores para verificar los cambios a operar en los instrumentos y en los criterios utilizados.

La retroalimentación y el intercambio generaron emergentes que provocaron el cambio de rumbo a operar en el acto educativo futuro.

Emergentes y resultados de la evaluación

En este apartado hay dos etapas bien diferenciadas que corresponden en primer lugar a la evaluación secuencial, sumatoria y formativa de los resultados obtenidos y en segunda lugar a la etapa de intercambio de resultados aportados por los alumnos y luego por los docentes. En relación a la primera etapa y de manera resumida podemos concluir que ante un mismo momento evaluado, los alumnos reciben mejores calificaciones cuando son integradas las habilidades socio emocionales en comparación a la evaluación realizada desde un punto de vista cognitivo. El análisis realizado por los docentes concluye que la integración y consideración de habilidades socio emocionales en el proceso de aprendizaje potencia, desarrolla y posibilita la adquisición de habilidades cognitivas.

Adicionalmente los alumnos manifiestan alta motivación por la identificación e inclusión de esas habilidades y se preocupan por aplicarlas en el proceso.

Los resultados obtenidos se pudieron medir en base a grupos testigo en que se aplicó la modalidad tradicional a instancias de la primera evaluación semestral y la nueva propuesta a instancias de la evaluación final de curso. En cuanto a la segunda etapa de retroalimentación e intercambio de resultados obtenidos por los diferentes actores, se incorporó la reflexión colectiva sobre lo rea-

lizado por docentes y alumnos. Eran ejes de intercambio: la posibilidad de cambiar la forma de trabajo, los contenidos, la evaluación y realizar nuevamente el trabajo en aquellos puntos que presentaban deficiencias. Esta práctica es habitual en los proyectos mediante la entrega de avances.

Los resultados fueron sorprendentes tanto en relación a la motivación que despertó la modalidad evaluativa, así como las instancias de intercambio y argumentación posteriores. Los resultados obtenidos en la evaluación y la retroalimentación recibida en los momentos pedagógicos anteriores por parte de alumnos y/o docentes, presentaron elementos emergentes que debían ser tenidos en cuenta como insumos del proceso siguiente. Proceso futuro que no teníamos planificado y que nos interpelaba a construir en un futuro cercano.

Obtuvimos de parte de los alumnos respetuosos cuestionamientos, ideas nuevas de forma de trabajo, devoluciones sobre lo acertado, positivo, negativo, debilidades, entre otros. En un ambiente de construcción comprometida, honesta, de necesidad de mejora, de intercambios de sentimientos y preocupación surgieron cuestionamientos sobre: ¿para qué hacer esto? y ¿cómo hacerlo y evaluarlo?

Implícito había un mensaje sistemático en nuestros alumnos: “revisar nuestras prácticas para que recuperemos sentido para todos los actores”. Nuestra misión en este momento era considerar ese emergente porque los verdaderos aprendizajes creativos de nuestros alumnos solo se podrían generar al crear su espacio pedagógico.

Como resultado, los docentes debíamos revisar nuestras prácticas y eso implicó:

- abandonar la “zona de confort” de docentes y alumnos
- acción reflexiva constante sobre nuestras prácticas
- asimilación de logros / errores para provocar el cambio
- acomodar nuestro pensamiento a nuevas experiencias
- compartir espacios de poder

La consecuencia inmediata fue el surgimiento de la noción de nuevas rutas didácticas, producto del impacto que generó el modelo de evaluación realizado.

Consecuencias: redescubrimiento de rutas didácticas

Como producto del impacto del modelo de evaluación, aparecieron nuevas rutas didácticas, que quizás de nuevas tengan poco pero de olvidadas o abandonadas, mucho.

El aprendizaje creativo requiere de evaluaciones adaptadas, ambientes de trabajo nuevos, paradigmas adaptados a la propuesta y sobre toda escucha atenta, visión adaptada, honestidad y humildad pedagógica.

Resignificamos el concepto de innovación educativa porque descubrimos los siguientes componentes:

- los cuatros pilares de la innovación: contenido, conocimiento, procedimientos, personas, TIC (tecnologías de la información y la comunicación)
- modelo motivador de la autonomía de acceso al conocimiento: clase invertida o flipped classroom,
- metodología constructivista, colaborativa, cooperativa: ABP

- identificación, desarrollo y evaluación de habilidades socioemocionales, potenciadoras de las cognitivas.

La ruta didáctica es tomada como un camino y no como su concepto original de receta a aplicar, se relaciona directamente con la posibilidad metafórica de transitar por la misma en varios sentidos y con infinitas posibilidades de cambio de rumbo.

Para ello, la idea de ruta nos permitió crear un concepto cómodo sobre las posibilidades que nos brinda el camino didáctico, a saber:

- El avance hacia nuevos destinos pedagógicos según objetivos y metas educacionales;
- El encuentro de nuevas *ondas pedagógicas* así como experiencias exitosas y de las otras;
- La posibilidad de innovación constante al transcurrir los caminos necesarios para construir el conocimiento;
- Aplicación de herramientas transformadoras conocidas o no, utilizadas en la actualidad o en otros momentos pedagógicos;
- Reconocimiento y advenimiento como en todo camino de obstáculos, elementos emergentes, desvíos y ante eso la posibilidad de *dar la vuelta* o regresar a antiguos estados o planteos;
- Posibilidad de *ida y vuelta* porque la ruta presenta entradas, salidas, paradas que permiten detenerse a considerar qué camino tomar.
- Por último, la noción de ruta permite considerar que tiene un futuro, así como lugares que muchas veces son inciertos o desconocidos pero que se adaptan a los contextos.

La principal preocupación del cuerpo docente que realiza esta experiencia es la sensación de inmediatez de los cambios y la adaptación constante que no repara en espacios reflexivos ni da tregua al análisis en profundidad. Ante eso, las características de la enseñanza y sus actores en el siglo XXI implican prácticas flexibles, adaptativas, conducentes con competencias y habilidades que demanda el entorno. Esa situación es vertiginosa, constante, sistemática y fugaz, nos interpela y exige una capacitación constante, además de requerir temple ante situaciones de estrés que genera en nosotros y los alumnos.

Para mitigar los efectos antes descriptos, podemos recorrer la ruta didáctica aplicando el concepto de transición al mejor estilo estrategia futbolística de *defensa-ataque & ataque-defensa*. Esa concepción nos permite crear espacios pedagógicos adaptativos, seleccionando de un conjunto de alternativas posibles, aquellas que se adaptan mejor al momento pedagógico que está transcurriendo sin necesidad de incluir todos los factores determinantes.

Como fortaleza contamos con el conocimiento del marco y argumento teórico, sabemos el estado del arte, dominamos las herramientas y aplicamos estrategias didácticas acordes a la planificación de aula, manejamos métodos y modelos pedagógicos. En definitiva, por nuestra formación profesional sabemos el proceso y los pasos a seguir. Nos queda pendiente cambiar la manera de trabajar aplicando lo que conocemos para incorporando lo desconocido.

Es una debilidad el trabajo en comunidad con pares, referentes, alumnos para moldear y generar el cambio que mitigue la incertidumbre, incorpore la práctica reflexiva real que surge de ese concepto de transición. Debemos incorporar la idea de que siempre estamos en ese proceso de transición y hacer uso de él, de la misma forma que se realiza en un campo de fútbol por parte de un equipo de trabajo. El camino es aplicar nuestra experiencia y profesionalización para generar el necesario *paso o cambio de un estado, situación, modo de ser o estar, a otro distinto*- Transición.

Podemos cuestionarnos si lo planteado es distinto a lo que hacemos actualmente. Si la respuesta es positiva, estamos ante innovación en el terreno educativo. Pero, ¿qué tipo de innovación es?

Es innovación disruptiva porque no es mera mejora, solución puntual. Es y debe ser algo que se perfecciona todos los días, en todos los procesos y continuamente.

Dado que la acción reflexiva fue planteada como el eje transversal de este trabajo, nos planteamos: ¿por qué y para qué aplicar innovación y de este tipo? Porque la innovación es inherente a la sociedad y al individuo.

La noción de innovación disruptiva implica aprender y enseñar que hacer con el conocimiento, que no es solo contenidos. Entonces nos permite incorporar otras habilidades en el proceso de aprendizaje y eso está presente en nuestros objetivos.

Conclusiones y alcance del trabajo

La principal conclusión extraída de las experiencias realizadas es la necesidad de rediseño de nuevas rutas didácticas a partir de la práctica reflexiva, el trabajo en comunidad de aprendizajes con la identificación de eventos de innovación disruptiva en la construcción colectiva del currículo.

En un comienzo la nueva ruta didáctica debe incluir:

- Un currículo construido, compartido y adaptado a la diversidad de aprendizajes para alcanzar aquel que es significativo para los alumnos y docentes. Para darle sentido a lo que hacemos, las instancias de debate con alumnos, visitas a colegas, clases coordinadas, clases compartidas en tiempo y espacio, serán herramientas a implementar.

- La transformación de las prácticas solucionando o mitigando problemas de acceso y de participación, mediante la planificación reflexiva que permita la adecuación de contenidos, objetivos, resultados, estrategias y herramientas.

- Identificación y uso de momentos de innovación disruptiva que demuestre el poder que brinda el conocimiento y la información en la sociedad actual para romper lo oculto invisible, trascendiendo el tiempo-espacio pedagógico. Ese proceso nos permitirá cuestionarnos sobre que hacemos en la sociedad de la información y con el conocimiento.

El tema es amplio, inacabado y escapa a muchas de nuestras posibilidades porque escapa a las posibilidades del sistema. La apuesta es a dejar ya de correr por tratar de alcanzar o aplicar todo lo que aparece, es novedoso y cuestionarnos sobre la pertinencia y adecuación a las posibilidades de nuestras aulas.

Dadas las condiciones de trabajo, posibilidades de cada centro, características y contexto de nuestros alumnos,

las posibles aplicaciones o formas de trabajo cambian. También cambia el impacto y la amplitud o extensión de la experiencia a aplicar.

Entonces, ¿cuál puede ser nuestro aporte en este campo? y ¿qué rol jugamos?

El modelo generalizado según nuestros alumnos, reproduce experiencias de otros escenarios pero manifiestan que están cómodos recibiendo cosas que no saben cómo o porque aplicar.

Nos perdemos de disfrutar que junto a nuestros alumnos somos los diseñadores del escenario actual y la vertiginosa producción de información nos corre y nos tiene cortitos. Aprendemos con ellos y ellos aprenden con nosotros porque dejamos de monopolizar la información, cuando se democratizó el acceso, pero ¿cuál es el proceso para utilizar esa información y para qué sirve?

En la respuesta a esa interrogante entra en juego el rol docente porque en este escenario nuevo varios son los problemas a solucionar y entra en acción el despertar el interés y/o la motivación por informarse, como procesar la información, analizarla, y lo más importante que hacer con esa información.

Estamos en la era de la información pero no adecuamos la formación para producir conocimiento de calidad (Beas, 1994) que implica un pensamiento crítico, creativo y meta cognitivo.

Ese conocimiento de calidad se generó en las experiencias e instancias de evaluación relacionadas:

- porque procesaron y reelaboraron información (pensamiento crítico);

- porque generaron ideas alternativas, soluciones nuevas, originales y relacionadas a la experiencia vivida de tal manera de conectar lo que se sabe y lo que se aprende, dando paso a un conocimiento de carácter significativo (pensamiento creativo);

- porque al momento de reflexionar sobre sí mismo y sobre el otro, expusieron y descubrieron procesos de pensamiento que son posibles de examinar para construir (pensamiento meta cognitivo).

Si recorremos las rutas didácticas con sentido de transición logramos referenciar y aplicar el conocimiento sobre sí mismo, sobre procesos, estados cognitivos y socio emocionales para asimilar y acomodar información de manera consciente y deliberada, lo que conduce a monitorear y regular los aprendizajes de alumnos y docentes. Ahí está el secreto del cambio de paradigma. Una sociedad que bombardea con información que es necesario saber interpretar, conocer sus fuentes, comprobar su veracidad para incorporarla al proceso de aprender a hacer algo con ella. Para eso, las tecnologías son el vehículo que mejor nos trasladan hacia su acceso y con las adecuadas herramientas aprendemos a procesarlas. El desafío sigue siendo para qué, cómo y qué resultados esperamos obtener.

Al resolver estas cuestiones, mediadas por las tecnologías, los actores del proceso deben dejar de ser meros protagonistas que reciben algo procesado. Deben abandonar el rol de visitantes y espectadores y adoptar el rol de constructores y diseñadores del proceso. Este es el cambio de paradigma más importante, un cambio centrado en las herramientas que necesitamos aplicar para entender, vivir y construir la realidad actual sin olvidar que esa realidad es producto de construcciones pasadas

y que toda la información y conocimiento construyen un futuro.

Proponemos pensar y trabajar colaborativamente en un cambio inicial de ese cambio que está marcado por las competencias/ habilidades informacionales que debemos poseer y manejar para la producción de conocimiento.

Los docentes contamos con las estrategias y herramientas didáctico- pedagógicas para encaminar el proceso de construcción colectiva de esa intervención y participación de todos los actores del proceso. El compartir espacios, herramientas, logros, limitantes, genera una comunidad comprometida con los cambios necesarios y cuando todos se sienten integrados participantes del mismo, funcionan como fuerzas impulsoras de mejores momentos pedagógicos.

Finalmente mientras nuestros alumnos investigan, los docentes en investigación colaborativa podemos diseñar los modelos, estrategias y herramientas para posibilitar el aprendizaje profundo que permitan adecuar los componentes de la innovación educativa con sentido de pertenencia y adecuada a los cambios requeridos por la realidad que construimos.

Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnosológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad (Freire, 1997:25).

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J. F. (1994). *¿A qué llamamos currículum?*, en Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves (coords.) (1994). Teoría y Desarrollo del Currículum. Málaga: Aljibe, pp. 17-29.
- Barrera, S. (2001). *La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)*. Recuperada de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/14>. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. 2012. Educación Inclusiva.
- Benavot, A. (2006). *The diversification of secondary education: school curricula in comparative perspective*. [La diversificación de la educación secundaria: la currícula escolar en perspectiva comparativa]. IBE Working Papers on Curriculum Issues.
- Bjork, C. (2009). *Local implementation of Japan's Integrated Studies reform: a preliminary analysis of efforts to decentralize the curriculum*. [La implementación local de la reforma de estudios integrados de Japón: un análisis preliminar de los esfuerzos para descentralizar el currículo]. Comparative Education, 45 (1): 23-44. London: Routledge
- Coll, C. (2010). *Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas*. Pensamiento Iberoamericano. Presente y futuro de la educación iberoamericana. Número 7, 2ª Época, 2010/2: 49-66. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Fundación Carolina.
- Contreras Domingo, J. (1994) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Akal Universitaria. Madrid.
- Corbalán, J. y Limiñana, R. M. (2010). *El genio en una botella*. El test CREA, las preguntas y la creatividad. Introducción al monográfico "El test CREA, inteligencia creativa" Anales de psicología, 2 (26) 197-205 Recuperado el 3 de enero de 2011 de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/108981/103641>
- Dewey, J. (1989) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Marco Aurelio Galmarini (trad.), Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano). [How we think, Lexington, Health and Company, 1933.]
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). *Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: Una Nueva Era de evaluación*. Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 2 (2), 13-31.
- Donald A. Schon, (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, José Bayo (trad.), Barcelona, Paidós. [The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action, Harper Collins Publishers, 1983.]
- Estebaranz García, A. D. *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla, España.
- Elisondo R. y Donolo, D. (2011). *Los estímulos en un test de creatividad. Incidencias según género, edad y escolaridad*. Boletín de Psicología, 101, 51-65. Recuperado el 10 de enero de 2012 en: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N101-4.pdf>.
- Font, A. (2003). *Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP)*. Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, 3 (2), 100-112.
- Font, A. (2004). *Las líneas maestras del aprendizaje por problemas*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (1), 79-95.
- Font, A. (2007). *La evaluación en un contexto de ABP: La carpeta o portafolio*. Curso impartido en la Universidad de Murcia, 26 y 27 de abril de 2007.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Freire, P. (1989) *La educación para una transformación radical de la sociedad*. En Ander-Egg, Ezequiel (Comp). Una educación para el desarrollo. Humanitas. Buenos Aires.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós. Barcelona
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores. México.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. México.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional* Javier Vergara Editor. México.
- Gomes Lima, P. (2002). *El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes*. Publicaciones Educar.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f.). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. En: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>, consultado el 20/09/2011.

- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2009). *Aprende con Zapo. Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Laime, M.C. (2005). *La evaluación de la creatividad. Liberabit*. Revista de psicología, 11, 35-39 Recuperado el 10 de enero de 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/686/68601105.pdf>
- Marchesi, A. (2000). ¿Equidad en la educación? [En línea] en: <http://www.rieoei.org/rie23a04.htm> [Consulta: 3 de junio de 2011]
- Marqués, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>.
- Marqués, P. (2001). *La enseñanza, las buenas prácticas y la motivación*. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>.
- Pérez, M. (2009). *Capacidades para la cualificación profesional en el mercado de trabajo*. En L.M. Villar (Ed.), Creación de la excelencia en la Educación Secundaria. (pp.1-22). Madrid: Pearson Educación.
- Pérez, R. (2009). *Análisis de las Instituciones educativas y técnicas para la transformación continua*. Estudio de casos de escuelas y prácticas innovadoras. En A. Medina. (Ed.). Innovación de la educación y la docencia (pp.81-120). Madrid: Ramón Areces.
- Pérez Pérez, R. (1994). *El Currículo y sus componentes. Una perspectiva Integradora*. Barcelona. Oikos-Tau.
- Steiner Claude.1998. Educación Emocional. Javier Vergara Ed. Buenos Aires. 255 págs.
- Tallaferró, Dilia. *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes*. Publicaciones EDUCERE, Artículos Arbitrados. 2006.
- Vendrell, E. (1987). *El conflicto en la dinámica de los grupos pequeños*. Barcelona: Tesis doctoral.

Abstract: The importance of the institutional project “Do not fry your city” is that it arises in the classroom and was planned based on students’ concerns. The objective is to raise the awareness of the inhabitants of the city of Santo Tomé on the damage caused by used vegetable oils (AVU) and encourage recycling at school and local level. In addition, this project is supportive and promotes in the student the development of technological products that respond to a local problem, in addition to strengthening their cognitive skills and generating an environmentalist spirit.

Keywords: recycling - environment - solidarity - inclusion

Resumo: A experiência de avaliar aprendizagens baseado em projeto (ABP) e a transformação da metodologia num modelo de rotas didáticas parte de uma mudança em base a rubricas com critérios cognitivos e sócio emocionais aplicadas de maneira colaborativa. A reflexão de argumentos baseados em evidência educativas e de aprendizagem consolidaram um campo de trabalho em quatro eixos pedagógicos: inovação educativa, flipped classroom, actividades integradoras e novo paradigma de avaliação.

Desenhar as rotas envolve um modelo flexível e contextualizado que demandará transições de defesa- ataque & ataque -defesa, criando espaços pedagógicos adaptativos e possibilitando a construção coletiva do currículo.

Palavras chave: aprendizagem criativa - rotas didáticas - práticas reflexivas - rubricas evaluativas

(*) **Sandra Stella Amorena Ibáñez**. Profesorado de Administración y Servicios de INET (Instituto Nacional de Educación Técnica). Técnica Universitaria en Administración de Empresas UDELAR (Universidad de la República).

(**) **Juan Pablo Castro Bianchi**. Licenciatura en Antropología en la UDELAR (Facultad de Humanidades, Universidad de la República). Docente de Economía y Estudios Económicos y Sociales en el CES (Consejo de Educación Secundaria).

Salir del campo de juego. Reflexión académica sobre el aula taller y la implementación de lo lúdico como metodología pedagógica innovadora

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Melina Cerra (*)

Resumen: En contraposición al docente tradicional amparado por el modelo conductista, el concepto de aula taller se constituye como la alternativa que ilumina la forma de aprender constructivista, una práctica moderna que no delega la culpa en el alumno que no aprende, porque los componentes de la tríada interactúan y cambian sus roles de manera constante. Se propone el juego como herramienta de enseñanza a partir de un caso relacionado con la acción social que implementa dicha metodología y mediante este ejemplo se propone incluir lo lúdico en el terreno académico, preparando al alumno para una experiencia educativa diferente.

Palabras clave: aprendizaje creativo - rotas didácticas - prácticas reflexivas - rúbricas evaluativas

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 68]

*Si buscas resultados distintos no
haces siempre lo mismo.* (Einstein, A.)

Una de las reacciones de los seres humanos ante aquello que no ocurre como espera es la crítica de lo que sucede. Hace catarsis, busca culpables, se lamenta y luego de un instante olvida o congela el problema, sin denotar que en su postura se esconde una luz para cambiarlo.

Los voluntarios de la Fundación Suma se unieron a principios del 2014 con el único objetivo de hacer algo frente a ésta posición de crítica en la que se encontraban sumergidos al observar las carencias de muchos niños. Movilizados por razones ideológicas, morales, de carácter religioso o por razones personales (Gestión Educativa y Social, 2014, 14 de Noviembre), llevan adelante el proyecto Hora Libre, un programa de encuentros cuatrimestral que se implementa actualmente en el barrio INTA (ex Villa 19) y en Villa Soldati, con idea de expandirse por otros barrios los siguientes años. El objetivo que se persigue es brindar herramientas, valores y saberes a los niños de entre 3 y 9 años mediante actividades lúdicas apostando a un cambio no solo en la autoestima de los chicos sino también en su concepción de realidad, abriéndoles una pequeña puerta a la enseñanza desde lo recreativo y el acompañamiento, fundamental para el desarrollo cognitivo.

Análogamente la enseñanza en el espacio áulico también apela en la actualidad a un cambio y a la apertura del pensamiento. Esto forma parte de un gran debate entre aquellos docentes que se rigen por un modelo tradicional y otros que perfilan su manera de enseñar siguiendo una teoría constructivista donde el sujeto aprende cuando está en relación con el medio. Pero cualquiera sea la inclinación ideológica que presenten ambos son una parte de la transformación que hoy se está dando en la educación y que hace un tiempo atrás era inimaginable. El cuestionamiento a nuestras instituciones escolares y sus prácticas es entonces, en realidad, una defensa. Y, tanto las críticas como las modificaciones, no se asumen socialmente ni por decreto, ni de un momento para el otro ni tan solo por la voluntad de los educadores.

Esta denuncia no es paralizante sino quizás iluminadora de los elementos que requieren una comprometida transformación. (Kaplan, 1992, p.16).

El taller, como herramienta didáctica, es una gran alternativa a este cambio y permite que el educador se corra de la queja-¡los estudiantes no leen!, ¡los estudiantes no aprenden!-, y accione, justamente porque a través de ésta se invita a los docentes y estudiantes a trabajar de manera conjunta, reflexionando y nutriéndose de los aportes de todos. (Ander-Egg, 1999). Esta forma de enseñar es aplicable a diversos ámbitos, y desde Hora Libre los voluntarios han sumado el recurso lúdico a esta metodología. Los chicos que participan los sábados se muestran indiferentes ante la escucha y la mera transmisión de información, quieren jugar, entretenerse y sentirse acompañados. Mediante la adopción de las técnicas que propone el taller los voluntarios mezclan saberes y juego, una combinación donde la teoría se entrelaza con una acción lúdica que muestra respuestas.

Según Ander-Egg, el taller "...se trata de una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de 'algo' que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo" (1999, p.14).

En el módulo de Hora libre, referido al cuidado ambiental, el último encuentro se llevó a cabo de la siguiente manera: los voluntarios se sentaron en ronda junto a todos los chicos, y comenzaron a preguntar qué cosas de las que utilizaban a diario en sus casas eran reciclables y qué cosas eran reutilizables. Mientras cada uno de los niños hablaba los voluntarios explicaban cuando un material era reciclable y cuando solo se podía reutilizar invitando a los niños a reflexionar y pensar ¿ponen en práctica esto en sus hogares? Simultáneamente se colgaron dos afiches, se les entregaron revistas a los pequeños y cada uno debía recortar imágenes de revistas, diarios y pegarlas en el afiche correspondiente según sea una foto de algo reciclable o reutilizables (ver figura 1). A medida que cada uno pasaba entre ellos se corregían cuando la imagen no se correspondía con la categoría según se había definido previamente. Se propuso luego el armado de billeteras con envases de leche evidenciando cómo sí era posible la reutilización de materiales que se tiran a la basura. Los chicos estaban fascinados por su creación, pero aún más con el material utilizado, jamás pensaron que una caja se podía transformar de esa forma (ver figura 2 y 3). Finalmente jugaron a la mancha tóxica, donde un niño era el petróleo y los demás debían escaparse, cuando éste los tocaba debían ir tomándose de las manos formando la mancha que crecía y terminaba envolviendo al mismo petróleo que la originó contaminando todo el salón.

En este caso la elección de los juegos y las actividades guarda íntima relación con uno de los objetivos que se persiguen que es concientizar a los niños del cuidado ambiental y de cómo un aporte por más pequeño que resulte ayuda, realizando actividades de taller y juego que como menciona Ander-Egg, "deben estar vinculadas a la solución de problemas reales" (1999, p.33). El barrio cuenta con serias dificultades en cuestiones de higiene y contaminación, los containers se encuentran ubicados solo a la entrada del mismo (el camión de basura no ingresa a otro sector del barrio) y no todos se acercan hasta allí para tirarla por lo cual se acumula en esquinas y hasta en las puertas de los hogares. Esto resulta común para los chicos pero se pretende que sea el reciclado aquello en lo que piensen a diario, volviendo cotidianas las acciones del cuidado ambiental.

El juego no es solo una propuesta para los niños, mediante su incorporación se puede enriquecer la actividad de taller e incluso puede ser el puntapié para romper con la estructura de enseñanza tradicional que aún les cuesta a muchos educadores. El replanteo de roles entre estudiantes y docentes como miembros de un equipo de trabajo (Ander-Egg, 1999) propicia un espacio donde el juego puede cobrar protagonismo, sobre todo en la enseñanza académica donde erróneamente prevalece la concepción de aprendizaje a través de la mera transmisión de conocimientos como fórmula efectiva de adquirirlos.

Desde las Relaciones Públicas por ejemplo desarrollar las clases bajo esta metodología e incluir el juego en el taller permite la posibilidad al alumno de pensarse como profesional, dado que es una carrera donde a los estudiantes no les basta con saber los pasos para la confección de un plan de comunicación como esa única receta que los guiará de por vida. En esta como en

las diversas temáticas que presenta la currícula de la carrera, es fundamental la estrategia que propone el taller, no solo fortaleciendo lo que es el trabajo en equipo, cuestión que las Relaciones Públicas debe dominar ya que es una profesión que implica un trabajo multidisciplinario constante, sino que jugando el alumno sale del esquema y reflexiona participando desde distintos roles, no solo evidenciando conceptos a través de la acción sino representado situaciones reales que ocurren en la práctica, desde la vinculación, para afianzar criterios que de nada sirve memorizar en el campo de la comunicación. Asimismo Ander-Egg, asegura:

El aprendizaje dentro del taller es un proceso dialéctico y repetitivo del pensamiento-acción. Para educador y educando se trata de ir integrando en un mismo proceso la acción y la reflexión que se transforma en praxis, en cuanto ésta supone una práctica que suscita y enriquece los conocimientos teóricos. Y es, también, una reflexión que piensa los hechos y datos de la experiencia, apoyados en elementos teóricos que sirven para iluminar y orientar la práctica. (1999, p34)

Esto permite reforzar con acciones aquello que se enseña puramente teorizando y que genera que el alumno llegue a licenciado sin poder apelar con claridad a situaciones prácticas que constituye el porcentaje mayor de su carrera y de su vida profesional. La articulación entre teoría y acción que menciona Ander-Egg, junto al agregado del juego constituyen los ingredientes claves para lograr superar el conflicto sociocognitivo por parte de los alumnos e iluminar y correr del pensamiento crítico a muchos de los docentes que no apuestan a las prácticas pedagógicas innovadoras. Apelar al juego en el momento de aprendizaje en el ámbito académico conlleva consigo un desafío previo para el docente: preparar a los alumnos para este tipo de educación.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Einstein, A. (S/F). Citado en: Yamuza, V. (27 de Septiembre de 2012). *Atenea Psicología*. Disponible en: <http://ateneapsicologia.com/2012/09/27/si-buscas-resultados-distintos-no-hagas-siempre-lo-mismo-albert-einstein/>.

Gestión Educativa y Social. (2014). *Qué entendemos por voluntariado?* Trabajo presentado en la Fundación Suma, realizado en Buenos Aires 14 de Noviembre de 2014.

Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique Didáctica

Abstract: In contrast to the traditional teacher supported by the behavioral model, the concept of classroom workshop is constituted as the alternative that illuminates the way of learning a constructivist form, this is a modern practice that does not delegate blame to the student who does not learn, because the components of the triad interact and change their roles constantly.

The game is proposed as a teaching tool based on a case related to the social action that implements this methodology and through this example it is proposed to include the playful in the academic field, preparing the student for a different educational experience.

Keywords: classroom workshop - play - constructivist theory - learning - reflection - practice

Resumo: Em contraposição ao professor tradicional amparado pelo modelo conductista, o conceito de sala de aula-workshop constitui-se como a alternativa que alumia a forma de aprender construtivista. Uma prática moderna que não delega a culpa em o no aluno que não aprende, porque os componentes da tríade interatúan e mudam seus papéis de maneira constante.

Propõe-se o jogo como ferramenta de ensino a partir de um caso relacionado com a ação social que implementa dita metodologia e mediante este exemplo se propõe incluir o lúdico no terreno acadêmico, preparando ao aluno para uma experiência educativa diferente.

Palavras chave: sala de aula - workshops - jogo - teoria construtivista - aprendizagem - reflexão - prática

(*) **Melina Cerra**. Licenciada en Relaciones Públicas con orientación en Imagen Empresaria. Universidad de Palermo.

Ecoss sobre a experiência na formação docente massiva virtual

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Marisa Conde (*) y Alicia López (**)

Resumen: A la luz de un recorrido compartido desde los inicios del Curso Básico del Programa Conectar Igualdad en 2010 hasta las especializaciones del actual Programa Nuestra Escuela, las autoras se hacen eco de los principales desafíos afrontados y reflexionan sobre el rol del tutor en la formación continua virtual de docentes residentes en el interior profundo del país.

Palabras clave: formación docente – educación superior – tutoría virtual

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 70]

Formación docente masiva y virtual en contexto

Este documento sistematiza experiencias educativas en entornos virtuales iniciadas con Curso Básico del Programa Conectar Igualdad (Rexach, 2011) hasta el Módulo Marco Político Pedagógico de la Especialización en Educación Superior y TIC (2012 – 2014) y en la Especialización en Enseñanza de la Matemática en la Escuela Secundaria (desde 2014). Resulta valioso observar la transición desde una política pública para reducir la brecha digital a una política pública de educación superior inclusiva de calidad. En particular, las autoras enfocan la atención en los desafíos de una propuesta formativa como carrera de pos título, federal, masiva y gratuita para los cursantes residentes en el interior profundo del país.

Se consideraron cuestiones que determinaron o condicionaron la implementación de estas políticas públicas: la dispersión geográfica y cultural, la baja calidad de la conectividad en amplias zonas del país, disponibilidad de las netbooks entregadas por el Programa Conectar Igualdad y la demora en la reparación de los equipos averiados por parte del servicio técnico.

Concurrentemente, se tuvo en cuenta factores que hacen al entorno personal y social de los docentes involucrados. A los trajines cotidianos de un docente argentino promedio (excesiva carga horaria distribuidas en varias escuelas, algunas distantes varios kilómetros entre sí o del domicilio particular), se suma la necesidad de pernoctar en la escuela para regresar a sus hogares el fin de semana. En todos los casos, se presentan situaciones personales o familiares de alta demanda temporal o emocional (enfermedad, embarazo, largo tratamiento, etc.). La actitud para enfrentar sus temores ante la implementación de las TIC en sus aulas apareció como otro factor decisivo.

Tampoco faltaron los fenómenos climáticos que dejaron a los cursantes aislados sin posibilidad de conexión. Se reportaron casos con hogares o escuelas totalmente destruidos, con el fuerte impacto emocional, más allá de las pérdidas materiales.

El módulo MPPS en contexto de aprendizajes

El MPPS, Marco Político Pedagógico en la Escuela Secundaria, es un módulo común a todas las Especializaciones ofrecidas por el Programa Nuestra Escuela del Instituto Nacional de Formación Docente (2016). Estas Especializaciones son una iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación como espacio de formación continua y actualización didáctica - disciplinar.

La obligatoriedad de la educación secundaria supone una variedad de desafíos para sostener las trayectorias escolares, aspecto que no era percibido como crítico antes de la vigencia de la Ley 26206 de Educación Nacional (2006). Aunque la ley se presume conocida por todos (art. 8 de la Ley 26994 de Aprobación del Código Civil

y Comercial de 2014), la realidad en las aulas no acompaña debidamente esta presunción. Como consecuencia directa, se desaprovecha una variedad de instrumentos y herramientas ofrecidas por la normativa para incorporarlas en el Proyecto Educativo Institucional.

Si bien en los materiales de estudio se presenta la Ley 26206 de Educación Nacional y una serie de Resoluciones del Consejo Federal de Educación que conforman parte del marco de referencia, el planteo de problemas en torno a las trayectorias escolares llevó a indagar acerca del alcance de otras leyes nacionales o provinciales, además de recuperar interesantes prácticas y costumbres locales.

Al pensar la propuesta pedagógica como una solución viable para resolver problemas en torno a las trayectorias escolares que impactan en la comunidad, surgió la necesidad de convocar a otros actores sean públicos o privados (por ejemplo, otras escuelas del mismo o diferente nivel o modalidad, centros de atención primaria de la salud, bibliotecas públicas, ONG, empresas, organismos y programas oficiales) como así también Planes y Programas de alcance nacional y provincial.

Algunas propuestas surgieron a partir de proyectos presentados con anterioridad y rechazados por las autoridades ya que no quedaba claro el encuadre en la normativa. Y frente a esa primera negativa, los docentes no contaban con estrategias que les permitieran defender su postura mediante contra - argumentaciones sólidas. Además de conocer el marco de referencia de la educación secundaria obligatoria, el módulo permitió que los cursantes adquirieran y desarrollaran competencias básicas de lectoescritura académica. El foro Aprendizajes en las distintas ediciones, recoge varios testimonios donde se valoran estas competencias adquiridas y desarrolladas durante el Módulo.

El rol de Tutor: la receta para el éxito

Los encuentros nacionales de tutores y coordinadores son espacios muy ricos para el intercambio de experiencias, estrechar lazos con colegas distantes en la geografía, pero cercanos en la virtualidad. Más allá de reforzar lazos de pertenencia y camaradería, permitieron afirmar las buenas prácticas del tutor virtual a través de documentos de trabajo de amplia circulación en el equipo de formadores.

En el ámbito virtual la comunicación es prioritariamente escrita. De ahí la importancia dada a la calidad de la escritura: cuenta tanto la ortografía como un estilo de escritura que refleje calidez y cercanía, valorando lo positivo antes que las fallas, convertir los errores en aprendizajes. Al promover la lectura de las intervenciones de los compañeros en los foros, es posible crear un clima de diálogo que permite administrar conflictos y lograr acuerdos respetando las discrepancias utilizando los canales adecuados (foro o mensaje interno).

La lectura atenta de las intervenciones en los foros, el formulario de inscripción y las respuestas a correos proveen información valiosa para conocer a cada cursante, su contexto y su experiencia en medios digitales. Esto permite anticiparse a situaciones percibidas como impedimento o amenaza para avanzar con el Módulo. Recíprocamente, el tutor también tiene que contar con competencias digitales adecuadas para orientar con claridad y precisión al cursante en apuros.

Se comprobó que los cursantes del interior profundo no estaban habituados a este tipo de participación y trabajo grupal. Valorar todas las intervenciones, animar a quienes no lo hacían, orientar en la comprensión de consigas, considerar situaciones especiales (como extender plazos de entrega o adecuar consignas para que pudieran completar sus pendientes) fue clave para sostener las trayectorias de los cursantes y mostrar con el ejemplo qué estrategias podrían utilizar ellos mismos con sus alumnos.

Los cursantes destacaron como aspectos positivos poder pensar en propuestas innovadoras a partir de experiencias nuevas, la necesidad de contar con el apoyo del equipo directivo para diseñar propuestas innovadoras y la necesidad de una alfabetización digital acorde. De todas estas resonancias, se destaca un mensaje siempre presente desde el Curso Básico hasta el presente: el agradecimiento por poder cumplir con el anhelo de una capacitación no arancelada y de alta calidad, generalmente ausente en el interior profundo.

En un trabajo anterior (López y Conde, 2013), las autoras refieren distintos estilos de tutoría. El que menos compromiso socio afectivo requiere es el tutor conserje, que se limita a abrir los espacios virtuales y realiza actividades rutinarias de carácter administrativo. El tutor animador está atento a las dificultades de los cursantes, buscando motivarlos y creando lazos afectivos para comprometerlos con la tarea. En algunos casos aparece el tutor *coach*, que se enfoca en el desarrollo personal de cursantes motivados pero que necesitan ayuda para descubrir sus talentos y destrezas. En otros casos, el tutor mentor orienta a algún cursante en un proceso informal de introspección y reflexión a partir de experiencias de vida.

En el marco de todas las Especializaciones están previstas dos instancias presenciales en las que los cursantes toman contacto con los compañeros de cursada de su zona y con miembros del Equipo de Formación que no necesariamente habían sido sus tutores o residían en la localidad. No obstante, en todo el país se encontraban docentes ávidos de demostrar las habilidades adquiridas en el tránsito por la Especialización y por compartir experiencias vividas durante ese proceso.

Este escenario permitió relevar las cuestiones explicitadas en este artículo. Por ejemplo, el significado que tiene en cada comunidad el poder acceder a Internet. También permitió observar distintas inequidades y desequilibrios que entorpecen el ejercicio de la ciudadanía digital aumentando la brecha digital global.

El poder conformar pueblos, ciudades de aprendizaje

interconectadas que piensen en una situación de aprendizaje continuo permitirá un país con docentes y estudiantes enriquecidos.

Pensar la capacitación virtual como proceso de formación continua requiere también de un compromiso político para que sea sostenible en el tiempo.

Este artículo se corresponde con la presentación realizada en el Congreso Interfaces 4 organizado por la Universidad de Palermo entre el 23 y el 24 de mayo de 2016 en Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

Ley 26206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República Argentina (2006).

Ley 26994 de Aprobación del Código Civil y Comercial de la Nación. Boletín Oficial de la República Argentina (2014).

Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. (2016). *Especialización Docente de Nivel Superior en enseñanza de la Matemática en la Educación Secundaria* [Institucional]. Disponible en <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/postitulo-matematicaeensecundaria/>

Reinach, V. (2011). *Reporte de síntesis sobre la ejecución del Curso Básico de Conectar Igualdad, acción formativa virtual para docentes de todo el país*. Buenos Aires: OEI. Disponible en http://www.oei.es/70cd/Curso_Basico_Conectar_Igualdad__OEI__Informe_2011.pdf

Abstract: In the light of a shared path from the beginning of the Basic Course of the Connect Equality Program in 2010 to the specializations of the current Our School Program, the authors echo the main challenges faced and reflect on the role of the tutor in virtual continuing education of teachers residing in the deep interior of the country.

Keywords: teacher training - higher education - virtual tutoring

Resumo: À luz de um percurso compartilhado desde os inícios do Curso Básico do Programa Ligar Igualdade em 2010 até as especializações do atual Programa Nossa Escola, as autoras fazem-se eco dos principais desafios enfrentados e reflexionam sobre o papel do tutor na formação contínua virtual de professores residentes no interior profundo do país.

Palavras chave: formação de professores - educação superior - tutoria virtual

(*) **Marisa Conde:** Profesora en Técnicas Informáticas aplicadas a la Computación (Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González"), Especialista en Tecnología Educativa (Universidad de Buenos Aires), Especialista en EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje, OEI),

(**) **Alicia López.** Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Ejerce la docencia en la Facultad de Humanidades de la UNMDP y en el Programa Nuestra Escuela del Instituto Nacional de Formación Docente (Argentina).

Aprender programación desarrollando videojuegos: una experiencia con Java y LibGDX

Fecha de recepción: agosto 2016
 Fecha de aceptación: noviembre 2016
 Versión final: marzo 2017

Diego Pablo Corsi ^(*), María Gabriela Galli ^(**)
 Francisco Ignacio Revuelta Domínguez ^(***) y Eduardo García Torchia ^(****)

Resumen: Los videojuegos son cada vez más usados como vehículo para la construcción de saberes. Relatamos aquí una experiencia I+d+i llevada a cabo en UTN INSPT, donde estudiantes de la Tecnicatura Superior en Informática Aplicada desarrollaron un videojuego utilizando el lenguaje Java y el *framework* LibGDX. Un análisis de diversas variables ex-ante y ex-post permitió observar una mejora en la cohesión grupal.

Palabras clave: videojuegos – Educación Superior – didáctica de la programación – aprendizaje colaborativo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 74]

Introducción

En la Universidad Tecnológica Nacional - Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (Buenos Aires, Argentina) se cursa la Tecnicatura en Informática Aplicada, cuya área de programación proporciona a los estudiantes herramientas para analizar problemas e implementar soluciones mediante desarrollos informáticos, fortaleciendo las destrezas y capacidades necesarias para su futuro desempeño profesional.

Entre éstas se destacan la recuperación de conocimientos previos, la interpretación de enunciados, la construcción de significados, la aplicación de algoritmos, la validación de situaciones, la descomposición de un sistema complejo en partes más sencillas, la formulación de hipótesis, el desarrollo del pensamiento crítico, la generación de soluciones creativas, la resolución de problemas, la toma de decisiones a fin de efectivizar procesos, la modelización de situaciones y el diseño de programas, es decir, habilidades que se pueden vincular con el pensamiento de orden superior y las actividades cognitivas más complejas de la taxonomía de Bloom (1956), la taxonomía de Bloom revisada (Anderson y Krathwohl, 2001) y la taxonomía de Bloom para la era digital (Churches, 2009).

Con el objetivo de utilizar metodologías innovadoras, aplicar en diversas situaciones los lenguajes de programación y lograr la construcción de nuevos conocimientos mediante la experimentación y el descubrimiento, a partir del año 2014, en algunas asignaturas de nuestra carrera, hemos comenzado a trabajar con videojuegos.

Justificación del uso educativo de los videojuegos

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “la educación superior debe hacer frente (...) a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo” (UNESCO, 1998). Esto implica una reformulación de cómo, para qué y con qué recursos y herramientas se vehiculiza el

saber. Desde nuestra perspectiva, los videojuegos son herramientas plausibles de ser incorporadas en los procesos didácticos y resignifican aquello que se aprende y, por lo tanto, contribuyen a enriquecer la enseñanza y permiten reducir la brecha entre lo que el individuo aprende en ambientes formales e informales.

Los videojuegos son artefactos culturales que promueven códigos, diversas formas de comunicación, acceso y producción de la información, y que modifican el espacio narrativo mediante una práctica hipertextual (Esnaola, 2006).

El valor de la enseñanza mediada por estas herramientas radica en la posibilidad de conformar ambientes de aprendizaje donde se ponen en juego diversas estrategias didácticas como procesos para adquirir conocimientos, competencias y habilidades, y ante todo la creatividad, aspecto esencial en un Técnico Informático.

Específicamente, hacemos referencia a la posibilidad de aplicar los lenguajes de programación en la producción de un juego. Partiendo del acceso a diversas fuentes de información, para la concepción de un videojuego es necesario relacionar de manera coherente diversas disciplinas, por ello su característica de interdisciplinariedad. Esto conduce a que se potencie el aprender a aprender, es decir, que los individuos construyan su propio conocimiento a partir de los aprendizajes y experiencias que van adquiriendo, desde la identificación de necesidades, obstáculos y oportunidades.

Los videojuegos promueven, además, la organización de la información a partir del planteo y resolución de problemas, con inferencia de hipótesis sobre la codificación de los mismos. Asimismo se evidencia una manipulación del mundo virtual donde los errores no acarrear consecuencias e implican un desafío, permiten evaluar procesos y pueden, además, potenciar la comunicación (Revuelta y Guerra, 2012), sin perder de vista la importancia que tiene, para el estudiante, la difusión de su producto como primer acercamiento al mercado. Cabe destacar que los videojuegos pueden aplicarse en diversos momentos de la secuencia didáctica: como mo-

tivación, al introducir un tema y despertar el interés en los estudiantes; como fuente de información que transmite contenidos; desde la perspectiva del entrenamiento, es decir, para adquirir habilidades procedimentales, y como instancias de evaluación, experimentación y entretenimiento (Yuste, 2012).

A partir de las características mencionadas, podemos concluir que los procesos didácticos mediados por los videojuegos nos permiten conjugar la enseñanza con la diversión, atendiendo al desarrollo psicosocial del ser humano, desde estructuras cognitivas, emocionales y comunicativas, proceso de enseñanza que no surge solo desde el valor de la herramienta, sino de la planificación didáctica elaborada por el docente, la que debe cristalizar el cómo, el por qué y el para qué de su inclusión.

Antecedentes en el uso de videojuegos en UTN-INSPT

Nuestra experiencia con videojuegos en UTN-INSPT comenzó en el año 2014 en la asignatura Análisis Matemático I. En aquella oportunidad, se utilizó el videojuego comercial *Angry Birds* como simulador de situaciones donde el jugador debe aplicar conocimientos, es decir, desarrollar competencias en pos del logro de un objetivo, donde están implícitos conceptos matemáticos y físicos. Su ejecución permite relacionar la teoría con la práctica, permitiendo analizar la trayectoria que realiza el ave al ser lanzada con curva parabólica; evaluar sus elementos (raíces, vértice); obtener su ecuación a partir de sus puntos; estudiar la variación de la función cambiando la ubicación del eje de referencia; aplicar conceptos de trigonometría, recta tangente y derivada. Paralelamente, conlleva a la profundización de temas de física en relación con el tiro oblicuo y la velocidad instantánea.

Esta primera experiencia de aproximación al uso de videojuegos en el nivel superior abrió la posibilidad de desarrollar nuestro propio simulador de tiro oblicuo (1) programado por estudiantes de la asignatura Sistemas de Computación I.

A través del análisis de los productos obtenidos mediante la programación en el aula y de los resultados enunciados por parte de los estudiantes, evaluamos la experiencia y constatamos que es posible desarrollar buenas prácticas educativas con la programación y uso de videojuegos. Por “buena práctica” se entiende “una actividad que ofrece buenos resultados en el contexto en que se realiza y supone el logro de resultados eficaces y eficientes” (de Pablos Pons, 2010: p. 28). En efecto, pudimos observar que los videojuegos, al ser enmarcados en una secuencia didáctica que los sustente, permiten transformar la enseñanza tradicional en espacios de innovación. Además, las actividades llevadas a cabo nos motivaron a seguir profundizando nuestra investigación y a continuar con el desarrollo de videojuegos utilizando distintos lenguajes de programación en otros espacios curriculares, lo cual también es un indicio de que nuestra experiencia es una buena práctica, pues “para que una buena práctica sea considerada como tal es necesario que se superen dificultades y tenga capacidad de implantación en los contextos, posibilitando así su aplicación a nuevas situaciones” (ibídem).

Programación y *frameworks*

La experiencia que relataremos a continuación se originó al intentar aproximar los contenidos dictados en la asignatura Programación II a los requerimientos que el mercado laboral les plantea a quienes buscan empleo como programadores de Java.

Desde hace algunos años, en esta materia se utiliza el lenguaje de programación Java para enseñar los conceptos de la POO (Programación Orientada a Objetos). Además de abarcar los elementos básicos del lenguaje, se estudian metodologías de análisis y diseño orientados a objetos y se emplean varias herramientas auxiliares para, por ejemplo, realizar la documentación de los sistemas o sus diagramas en UML (*Unified Modeling Language*). No obstante, para poder conseguir un puesto como desarrollador de aplicaciones, un programador con frecuencia debe conocer, además del lenguaje propiamente dicho, sus *frameworks* más usuales.

En general, los *frameworks* para Java son extensiones del lenguaje mediante clases que implementan cierta funcionalidad. Sin embargo, algunos *frameworks* en realidad son soluciones completas que incluyen, además, herramientas de apoyo a la construcción (ambiente de desarrollo) y motores de ejecución (ambiente de ejecución). Actualmente, existen decenas de *frameworks*, cada uno específico para determinado uso, por lo cual en el marco de la asignatura Programación II solo pretendemos informar sobre la existencia y utilidad de 40 de ellos, ya que sería imposible enseñar el manejo de todos. Se trata de Apache ACE, Apache BSF, Apache Camel, Apache Cayenne, Apache Cocoon, Apache CXF, Apache Gora, Apache Hadoop, Apache Helix, Apache Jena, Apache Mina, Apache MyFaces, Apache Shiro, Apache Struts, Apache Tapestry, Apache Tiles, Apache Wicket, ASM, Audit4j, Castor, Guice, Hibernate, Jersey, JUnit, LibGDX, MARF, Mockito, Mojarra, MyBatis, Netty, Neuroph, Play, Restlet, Sesame, SiteMesh, Spark, Spring, Stripes, Vaadin y ZK.

Para aplicar los conceptos de la POO vistos durante el cursado de la materia, en 2015 se innovó dividiendo a los estudiantes en cuatro equipos que desarrollarían por separado los cuatro niveles de un videojuego educativo para aprender a identificar los 40 *frameworks* ya mencionados y su utilidad: El Juego de los *Frameworks* para Java. En el primer nivel, denominado “Tragamonedas de *frameworks*”, el jugador debería hacer coincidir los *frameworks* con sus descripciones, que girarían separadamente como en una típica máquina tragamonedas, aunque en este caso no sería el azar sino que sería el propio jugador quien provocaría que se detenga el movimiento. Para pasar del segundo nivel (“Juego de memoria”), el jugador tendría que dar vuelta cartas que contendrían ya sea el nombre de un *framework* o un logotipo, hasta encontrar todos los pares correctos.

El tercer nivel se denominaría “Lluvia de *frameworks*”. En este nivel habría un conjunto de diez paraguas, cada uno identificado con una funcionalidad (desarrollo de servicios Web, automatización de pruebas, integración, etc.). El jugador tendría que orientar las gotas que fueran apareciendo, y que contendrían el logotipo de un *framework* y su nombre, para que caigan sobre el paraguas correcto.

El cuarto y último nivel, “El desafío final”, mostraría a un personaje animado corriendo en dirección a un castillo. Desde la izquierda o la derecha irían apareciendo logotipos y nombres de diversos programas informáticos, y para llegar al castillo el personaje tendría que dejar que lo tocaran los *frameworks*, pero debería saltar para no ser tocado por el otro software.

Al finalizar los cuatro niveles, tendría que aparecer un “Salón de la fama”, donde los diez jugadores que completaran el juego en el menor tiempo pudieran perpetuarse inscribiendo sus iniciales.

El producto resultante debería tener gráficos coloridos y también varios efectos de sonido, además de tocar una música de fondo durante todo el juego. Por último, los diferentes módulos deberían integrarse correctamente para formar un único producto.

Evidentemente, desarrollar un programa de esta complejidad con la edición estándar de Java (conocida como Java SE) sería un problema prácticamente imposible de resolver. Por ello, para llevar a cabo esta experiencia se decidió utilizar LibGDX.

LibGDX es un *framework* específico para el desarrollo de videojuegos. Ofrece un potente conjunto de APIs (interfaces de programación de aplicaciones) que facilita el acceso directo a los dispositivos de entrada, mostrar imágenes y texto, reproducir sonidos o música, etc. Además, es multiplataforma, pues permite programar juegos para Windows, Linux, Mac OS X, Android, iOS y HTML5 (2).

A partir de la realización de la experiencia anterior surgió la oportunidad de llevar a cabo la investigación que se presenta a continuación.

Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación fue comprobar si los aprendizajes obtenidos en las clases donde se llevó a cabo la programación de un videojuego provocaron desarrollos sociales y cognitivos en la muestra en experimentación.

Metodología

Utilizamos una metodología cuasi-experimental: Aplicamos tests y *retests* a la misma muestra de diecisiete estudiantes que estaban cursando la materia Programación II. Dicha muestra estuvo compuesta de catorce varones y tres mujeres, con edades cuya media aritmética era de 32 años y siete meses.

Antes de la experiencia de programación de un videojuego, se aplicó una batería de tests a los estudiantes para establecer una línea base. Esto permitió comparar dichos resultados con los observados en los *retests* aplicados a la misma muestra luego de la experiencia.

Fueron aplicados dos tests estandarizados: el test de la figura compleja de Rey (1941), de acuerdo a la metodología de *Osterrieth* (1944), y el test sociométrico de Moreno (1951), empleando el modelo de Kenny y La Voie (1984).

Descripción de las herramientas metodológicas utilizadas

El test de copia de la figura compleja, desarrollado por Rey, originalmente cumplió el objetivo de identificar

daño cerebral en niños pequeños. Luego, la misma figura fue utilizada y experimentada por su discípulo *Osterrieth* para evaluar organización, capacidad de atención, desarrollo viso-motriz, velocidad de ejecución y memoria, que son estrategias cognitivas de nivel superior e inferior indispensables para resolver problemas complejos. Su aplicación consiste en pedirle al sujeto de análisis que realice la copia de una figura geométrica compleja que se presenta frente a él, y luego de tres minutos se le solicita que realice una reproducción de memoria.

El test sociométrico desarrollado originalmente por Moreno y adaptado por Kenny y La Voie tiene como objetivo observar gráfica y cuantitativamente los niveles de cohesión grupal. El test pone de manifiesto los índices de autointegración, que es por definición la forma en que un miembro particular del grupo percibe a cada individuo del mismo, y el índice de heterointegración, definido como la forma en que cada individuo es percibido por el resto de sus compañeros. Los índices de autointegración y heterointegración se obtienen a partir de promedios aritméticos de las percepciones particulares y grupales, respectivamente.

La aplicación del sociograma consiste en pedirles a los sujetos de análisis que asignen, en una grilla, determinados valores numéricos que representan la relación que mantienen con cada uno de sus compañeros: 0 = No nos saludamos; 1 = A veces nos saludamos; 2 = Hablamos / Nos saludamos; 3 = A veces trabajamos juntos; 4 = Es mi amigo.

Resultados

Se observaron incrementos de percentiles del orden de 13% en el área de organización, 12% en el área de atención, 77% en velocidad de procesamiento y 24% en el área de memoria, en la muestra de estudiantes de segundo año de la Tecnicatura en Informática Aplicada de UTN-INSPT que estaban cursando la materia Programación II, de acuerdo a los resultados obtenidos al comparar los *tests* y *retests* de la figura compleja de Rey y *Osterrieth*.

Se observó un incremento en los índices de autointegración y heterointegración grupal de 0,17 puntos de acuerdo a las comparaciones de los *tests* y *retests* de Moreno tomados antes y después de la experiencia de programación de un videojuego. Este valor representa un porcentaje de 21,80%. La muestra en cuestión pasó de una situación relacional de “No nos saludamos” a una situación relacional de “A veces nos saludamos”.

Conclusiones

Se recomienda trabajar con el grupo para lograr valores generales de heterointegración que superen el índice de 2 considerado como favorable para realizar trabajos colaborativos y dinámicas grupales, según lo establecido en el test estandarizado de Moreno adaptado por Kenny y La Voie (1984).

Este trabajo de investigación deja abierta la posibilidad de realizar nuevas investigaciones que refuten o confirmen los resultados obtenidos.

El impacto emocional y cognitivo que producen los videojuegos en niños, jóvenes y adultos se manifiesta

con mayor intensidad en las últimas décadas, y esta situación nos invita a diseñar propuestas de inclusión en espacios formativos. En la experiencia presentada hemos destacado la capacidad de los videojuegos para desarrollar competencias cognitivas y sociales en los estudiantes de la carrera de Técnico Superior en Informática, pero más allá de su aplicabilidad al aprendizaje de un lenguaje y la creación de un producto, queremos resaltar la apertura a nuevos modos de construcción de saberes desde una perspectiva interdisciplinar que estará siempre presente en la práctica profesional de los futuros técnicos, pues ellos tendrán que manipular variables complejas cuando deban producir los objetos que el mercado les requiera.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L. y Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co. Inc.
- Churches, A. (2009). *La taxonomía de Bloom para la era digital*. Obtenido de <http://edorigami.wikispaces.com>.
- De Pablos Pons, J. (2010). *Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes*. En: J. de Pablos Pons, M. Area Moreira, J. Valverde Berrocoso y J. M. Correa Gorospe (coords.), *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*, pp. 21-41. Barcelona: Graó.
- Eснаоla, G. (2006). *Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?* Buenos Aires: Alfagrama.
- Kenny, D.A. & La Voie, L. (1984). *The social relations model*. En: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 18, pp. 141-182. New York: Academic Press.
- Moreno, J. L. (1951). *Sociometry, Experimental Method and the Science of Society: An Approach to a New Political Orientation*. Beacon House.
- Osterrieth, P.A. (1944). *Le test de copie d'une figure complexe: Contribution à l'étude de la perception et de la mémoire*. En: *Archives de Psychologie*, vol. 30, pp. 286-356.
- Revuelta, F. I. y Guerra, J. (2012). *¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador*. En: RED. Revista de Educación a Distancia. Número 33. Obtenido de <http://www.um.es/ead/red/33/revuelta.pdf>.
- Rey, A. (1941). *L'examen psychologique dans les cas d'encéphalopathie traumatique*. Les problèmes. En: *Archives de Psychologie*, vol. 28, pp. 215-285.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Obtenido de http://www.unesco.org/education/education/wche/declaration_spa.htm
- Yuste, R. (2012). *Evaluación psicopedagógica de videojuegos*. I Congreso Internacional de Videojuegos y Educación, 2-3 febrero, Alfás del Pi (Alicante), Universidad de Valencia.

Notas

- (1) Disponible en: <http://inspt.diegocorsi.com.ar/Angry-Birds>.
- (2) La versión terminada de El Juego de los Frameworks para Java puede descargarse desde: <http://www.mediafire.com/download/hjcfh5mxvh28hda/Juego.jar>.

Abstract: Videogames are increasingly being used as a vehicle for building knowledge. We report here an I+d+i experience carried out at UTN-INSPT, where students of the Higher Technician degree in Applied Computing developed a videogame using the Java programming language and the LibGDX framework. An ex-before and ex-post analysis of several variables allowed us to observe an improvement in group cohesion.

Keywords: videogames - Higher Education - teaching of programming - collaborative learning

Resumo: Os videojogos são a cada vez mais usados como veículo para a construção de saberes. Relatamos aqui uma experiência I+d+i levada a cabo em UTN INSPT, onde estudantes da Tecnicatura Superior em Informática Aplicada desenvolveram um videojogo utilizando a linguagem Java e o framework LibGDX. Uma análise de diversas variáveis ex-ante e ex-pós permitiu observar uma melhora na coesão de grupo.

Palavras chave: videojogos - educação superior - didática da programação - aprendizagem colaborativa

(*) **Diego Pablo Corsi:** Magíster en Ingeniería en Sistemas de Información y Licenciado en Tecnología Educativa (UTN-FRBA). Profesor en Disciplinas Industriales, especialidad Informática Aplicada (UTN-INSPT).

(**) **María Gabriela Galli:** Licenciada en Gestión Educativa (UNTREF). Especialista en Educación y TIC (Min. Ed.). Profesora en Disciplinas Industriales, especialidad Matemática Aplicada y Técnica Superior en Informática Aplicada (UTN-INSPT). Doctoranda en Política y Gestión de la Educación Superior (UNTREF).

(***) **Francisco Ignacio Revuelta Domínguez:** Doctor en Psicopedagogía en Procesos de Formación en Espacios Virtuales (Universidad de Salamanca). Desde 2009 es profesor de TIC Aplicadas a la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres) de la Universidad de Extremadura.

(****) **Eduardo García Torchia:** Licenciado en Relaciones Humanas y Relaciones Públicas (Universidad de Morón). Psicopedagogo (ISU San José de Calasanz). Profesor Universitario en Psicopedagogía (UCALP). Postgrado en Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje (Organización de Estados Iberoamericanos).

Foro de Proyectos de Graduación: exposición y debate en las carreras de grado

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Marisa Cuervo (*) y Mercedes Massafra (**)

Resumen: ¿Qué beneficios puede brindar a los estudiantes la participación en eventos académicos en relación a su formación profesional? Este trabajo pretende justificar/mostrar la relevancia de la participación de los estudiantes que se encuentran en proceso de elaboración de su trabajo final de grado en un foro de presentación y discusión de sus proyectos.

Palabras clave: estudiantes – eventos – formación – foro - proyecto

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 76]

Introducción

La búsqueda de innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sumada al momento curricular de cierre de carrera, nos lleva a pensar en estrategias que ayuden a una adecuada inserción de los estudiantes en el mundo profesional. De este modo, los alumnos procuran indagar en temas vinculados a sus áreas de interés para su proyecto final. A partir de allí, se los entrena en la preparación de un trabajo integrador que es evaluado en forma continua. Como docentes, buscamos no solamente que el estudiante trabaje una temática desde su descripción, sino también desarrollar su capacidad de análisis, de crítica, de investigación y de argumentación.

En esta misma línea, y en el intento de dar un salto cualitativo en este proceso, se generó el Foro de Proyecto de Graduación, con el fin que los estudiantes, al finalizar la cursada de la asignatura en la que se avanza en la elaboración de sus trabajos finales de grado, expongan dichos avances ante un público formado por otros estudiantes y profesores. El propósito es, por un lado, ensayar la futura defensa oral del proyecto y, por el otro, propiciar un espacio de intercambio que motive tanto a ponentes como a asistentes en la generación de nuevos proyectos e investigaciones.

Existen trabajos que muestran estas reuniones como un recurso didáctico innovador e importante por varios motivos. Así, se encontró como antecedente el trabajo realizado por Flores Flores, Jiménez Santiago y Verdusco Rodríguez (2015) titulado *Los foros de investigación, un acierto sumativo en la formación profesional en ingeniería*, el cual expone los resultados de la participación de los estudiantes de la carrera en eventos académicos que complementen su formación. Otro trabajo seleccionado es el de Ibáñez, Gutiérrez, Ander Elorriaga y Goñi (2001), *El Congreso de Alumnos como Recurso Didáctico*, que cuenta la experiencia de la introducción de alternativas metodológicas a las clásicas estrategias de enseñanza, incluyendo entre ellas la realización de reuniones denominadas “Congresos de alumnos”.

Las clases de Seminario

El Proyecto de Graduación (PG) es un trabajo académico que integra los conocimientos construidos por los estudiantes a lo largo de su etapa universitaria. Esta

producción académica permite vislumbrar el perfil del futuro profesional en un marco de creatividad, innovación, búsqueda, solidez de lenguaje, fundamentación, reflexión y aportes académicos, disciplinares y profesionales.

El PG se convierte, de este modo, en un enlace entre la vida académica y la vida profesional. Este vínculo se evidencia a través de las inquietudes, los proyectos profesionales y académicos, los aportes disciplinares así como a través de la integración de contenidos y la vinculación con el mundo profesional y de la empresa. Las carreras de cuatro años de la Facultad de Diseño y Comunicación y los ciclos de Licenciatura en Negocios de Diseño y Comunicación y en Diseño presentan, dentro de su estructura curricular, las asignaturas Seminario de Integración I y II (para las carreras de grado) e Investigación y Desarrollo I y II (para los ciclos de licenciatura). En ellas se desarrolla el Trabajo Final de Grado, denominados Proyecto de Graduación y Proyecto Integral de Investigación y Desarrollo respectivamente. La primera parte está orientada hacia la formulación del tema, objetivos, antecedentes, marco teórico-conceptual y aspectos formales y metodológicos, y la segunda parte centra su atención en la escritura y en el despliegue metodológico.

Las aulas de Seminario son heterogéneas, ya que integran estudiantes de distintas carreras en una misma clase, y el profesor es un guía metodológico que colabora en el recorte de los temas, el establecimiento de objetivos y la fijación de metodologías.

Las clases expositivas tratan los temas vinculados con la metodología de la investigación, como así también se trabaja sobre la normativa de presentación formal y normas de citado (APA). Los estudiantes presentan, en fechas preestablecidas, los avances de sus trabajos. Asimismo, se debaten tanto los temas y sus abordajes como las cuestiones metodológicas vinculadas a cada proyecto, por lo general, a partir de preguntas realizadas por los mismos estudiantes.

La evaluación del proceso

La evaluación del proyecto de graduación se divide en dos partes: la primera, elaborada en la cursada de Seminario de Integración I o Investigación y Desarrollo I, se

realiza a partir de una ficha de evaluación en la cual el profesor vuelca las fortalezas del trabajo y sus posibilidades de mejora, como así también su evolución futura. Asimismo, la asignatura tiene un examen final frente a un tribunal examinador, en el cual el estudiante presenta su tema y recibe la devolución correspondiente, con las sugerencias para el ajuste de los contenidos a desarrollar.

En la segunda parte del proceso, desarrollada en la cursada de Seminario de Integración II o Investigación y Desarrollo II, el estudiante realiza tres entregas parciales para su evaluación. Estas entregas son evaluadas por el profesor de la asignatura a partir de una ficha elaborada a tal fin. Los criterios considerados para dicha evaluación son los siguientes:

- *Aspectos formales*: (respeto de las normas de presentación, del estilo de redacción académica, de las normas de estilo, de las normas APA).

- *Actualidad, pertinencia y legitimidad bibliográfica*: (número, actualidad y calidad académica y profesional de la bibliografía consultada).

- *Coherencia interna*: (explicitación de la problemática en el título y subtítulo, objetivos, organización del índice, conclusiones avaladas por resultados comprobables, solidez en la argumentación).

- *Rigor metodológico*: (coherencia metodológica en relación a la categoría y los objetivos del PG, técnicas utilizadas, criterios utilizados para el diseño de instrumentos de recolección de datos).

De esta manera, el estudiante aborda los últimos ajustes a su trabajo antes de la presentación final, ya fuera de la cursada de la asignatura.

Estas evaluaciones del proceso permitieron, a lo largo del tiempo, identificar aquellos problemas y/u errores más frecuentes. Los principales problemas detectados pueden dividirse en tres grandes grupos: a) aquellos relacionados con la aplicación de la normativa, b) el recorte de un tema y la organización de los contenidos, y c) la expresión oral y escrita.

El Foro de Proyecto de Graduación: concepto. Organización

El Foro de Proyecto de Graduación es un encuentro que tiene como objetivo hacer visibles los avances de los estudiantes en sus trabajos finales de grado y la posibilidad de intercambiar ideas y propuestas con otros estudiantes. Surge con la intención de mejorar la calidad de las presentaciones de los estudiantes, y la posibilidad de generar un espacio en el cual el alumno pueda expresarse y exponer sus argumentos de forma oral ante pares y profesores. Así, la modalidad de Foro permite que los estudiantes, coordinados por un docente, expongan ante sus pares y otros estudiantes los objetivos, el recorrido y los aportes de su trabajo final, para luego realizar una puesta en común que les permita tomar aquellas sugerencias que surjan de las exposiciones y enriquecer las propuestas temáticas de los estudiantes que están próximos a iniciar su Proyecto de Graduación. Las comisiones se organizan a partir de un minucioso trabajo de selección y clasificación realizado por la Coordinación de Proyecto de Graduación, y de acuerdo a diferen-

tes variables: temáticas, categorías, horarios. Este Foro, que se realiza en el momento de cierre de la cursada, es obligatorio para su aprobación. El corte se produce en la entrega del 75% de avance del PG, por lo que, al tratarse de un proceso dinámico, pueden suscitarse cambios en los títulos de los trabajos al momento de su exposición. En el Foro participan en calidad de expositores los estudiantes de Seminario de Integración II e Investigación y Desarrollo II. Los estudiantes de Seminario I e Investigación y Desarrollo I participan como asistentes. El Foro se desarrolla en una sede de la Universidad diferente a aquella en la que se desarrollan las clases, y donde el rol del alumno cambia: pasa de ser un “espectador” al que tratamos de hacer interactuar y participar en un espacio áulico estándar a “protagonista”, generándole una propuesta distinta, sacándolo de su “zona de confort” del espacio del salón de clase.

A la fecha, se ha realizado un Foro en el mes de noviembre de 2015, y el siguiente el 21 de junio de 2016. Se sionan un promedio de treinta comisiones distribuidas en tres turnos (mediodía, tarde y noche) integradas por diez estudiantes cada una, coordinadas por un profesor.

Resultados obtenidos y esperados

El primer Foro realizado en el mes de noviembre de 2015 arrojó, en principio, un resultado favorable: contó con la asistencia del cien por ciento de los estudiantes inscriptos, como así también de los estudiantes que cursaron la primera parte del proyecto, en calidad de asistentes. Si bien esto puede ser interpretado como obvio (teniendo en cuenta que la presentación en el Foro era un requisito para obtener la regularidad académica), no hubo lugar al pedido de excepciones o ausentes (justificados o no).

Si bien no se realizó un trabajo de medición de la satisfacción del alumno por su participación en el Foro (previsto para las siguientes ediciones), una primera impresión recibida a partir de lo recogido informalmente al finalizar el Foro y en conversaciones puntuales con algunos estudiantes, es de un alto grado de satisfacción dado por la posibilidad de exponer ante otros los avances del proyecto como forma de relajar el momento de la próxima defensa ante el tribunal examinador. Yendo un poco más allá de la opinión de los alumnos, esta modalidad también contribuye a tener una visión amplia de los intereses de los estudiantes (en cuanto a las temáticas abordadas) y de las relaciones que logran construir entre sus disciplinas y otras con las cuales pueden trabajar y construir lazos. Esto se torna relevante y constituye una interesante retroalimentación en pos de la actualización de los contenidos de las asignaturas de las carreras, y de acercar a los estudiantes a su ya próximo futuro profesional.

Abstract: What benefits can students have in participating in academic events in relation to their professional training? This paper aims to justify / show the relevance of the participation of students who are in the process of preparing their final grade work in a forum for presentation and discussion of their projects.

Keywords: students – events - training - forum - project

Resumo: ¿Que benefícios pode brindar aos estudantes a participação em eventos académicos em relação a sua formação profissional? Este trabalho pretende justificar/mostrar a relevância da participação dos estudantes que se encontram em processo de elaboração de seu trabalho final de grau num foro de apresentação e discussão de seus projectos.

Palavras chave: estudantes - eventos - formação - fórum - projeto

(*) **Marisa Cuervo:** Licenciada en Publicidad (USAL, 1997). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación Corporativa y Empresaria y en el de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación. Es especialista en Imagen Corporativa y Comunicaciones Integradas.

(**) **Mercedes Massafra:** Licenciada en Demografía y Turismo. Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Investigación y Producción de la Facultad de Diseño y Comunicación. Forma parte del Cuerpo Académico de la Maestría en Gestión del Diseño de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo desde 2004.

Aprendizaje mezclado en la formación docente

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Viviana M. Cuestas (*) y Fabián A. Maffei (**)

Resumen: Esta propuesta presenta un dispositivo para el sostenimiento de la permanencia de los estudiantes de ISFD desde un diseño de blended learning o Aprendizaje Mezclado. Focaliza las trayectorias reales de cursada y reconoce las condiciones de contexto que impulsan el retiro anticipado del estudiantado o su inasistencia, poniendo en riesgo la condición de regularidad en las unidades curriculares presenciales. Se propone una alternativa de cursada que combina la tradicional presencialidad y la virtualidad para que vastos sectores de jóvenes y adultos puedan satisfacer sus expectativas y necesidades formativas siendo reconocidos como sujetos pedagógicos con múltiples identidades de este tiempo histórico.

Palabras clave: *blended learning* - formación docente - Tecnología de la Información y la Comunicación – presencialidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 79]

Introducción

En la actual realidad, interactiva y globalizada, el desarrollo y constante crecimiento de las organizaciones se basa, en gran medida, en el constante avance de las herramientas que brindan las TIC. Sin embargo, y a pesar de las características del postmodernismo, en el que se derrocaron las barreras del espacio, y se acotaron casi hasta la instantaneidad los tiempos, hay muchos ciudadanos que tienen vedado el acceso a una educación superior de calidad.

La preocupación central que moviliza esta propuesta se centra en las condiciones reales en las que se desarrolla el proceso formativo en la formación docente (FD). En los ISFD, la modalidad presencial de las unidades curriculares específicas y/o de la práctica, establecida en los diseños curriculares por exigencia en los lineamientos para la FD según acuerdos del CFE, dificulta en muchos casos el cursado de las carreras de FD, provocando un frecuente desgranamiento y sensación de frustración en el estudiantado.

La realidad cotidiana de los institutos superiores en el sur de Santa Fe mantiene algunos rasgos comunes: el ISFD comparte edificio con escuelas de otros niveles, por lo que en general la cursada se realiza exclusivamente en el turno de la noche y las características socio-

económicas de las poblaciones estudiantiles que, mayoritariamente, acceden a trabajos precarios con intensa variación horaria y/o madres a cargo de hijos pequeños sin contención familiar. Estos aspectos se combinan con situaciones de contexto, como la insuficiencia del servicio de transporte en la región del interior de la provincia que se agudiza a altas horas de la noche, y el estado de vulnerabilidad de las condiciones de seguridad en el entorno físico, que propician el retiro anticipado del estudiantado poniendo en riesgo su condición de regularidad y desalentando la permanencia en sus recorridos formativos.

Si bien se reconoce que actualmente la inmensa mayoría de las instituciones de Educación Superior están ofreciendo entre sus propuestas de formación académica, carreras de pregrado, grado y posgrado, bajo la modalidad “a distancia” o semipresenciales, se hace necesario sortear dificultades a través de ideas innovadoras que permitan sostener la trayectoria de los estudiantes del ISFD que, por prescripciones normativas, exigen la presencialidad como única posibilidad en la cursada de muchas de sus unidades curriculares.

Por ello, creemos que la implementación de dispositivos que sostienen la permanencia de los estudiantes desde el *blended learning* o Aprendizaje Mezclado,

pueden contribuir a la democratización, a la igualdad y a la ampliación de oportunidades de los estudiantes de la formación docente reconociéndolos como sujetos de derecho de este tiempo histórico.

Fundamentación de la propuesta

El *blended learning* no es un concepto nuevo: en palabras de Dolores Martínez (2007), es aquel diseño docente en el que tecnologías de uso presencial (físico) y no presencial (virtual) se combinan con el fin de construir el proceso de aprendizaje. Por las características propias de este tipo de diseño y los recursos TIC con los que cuentan los ISFD, un dispositivo basado en esta concepción permitiría sostener las trayectorias reales (Terigi, 2007) de los estudiantes, los jóvenes y adultos. Cuando los estudiantes no pueden asistir a las clases presenciales o deben retirarse, esta propuesta de Aprendizaje Mezclado posibilita llegar a los lugares donde ellos/ellas están, lo que contribuye a borrar o disminuir las diferencias de acceso que se producen entre quienes residen en grandes ciudades y quienes viven en pequeñas localidades o en zonas rurales.

La Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.206) establece en el artículo 2 que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”, y el Decreto Provincial N° 4199/2015, Reglamento Académico Marco, propone que “los IES (Institutos de Educación Superior) diseñen sus RAI (Reglamento Académico Institucional) con estrategias y/o dispositivos que posibiliten la permanencia de los estudiantes en sus recorridos garantizando una formación académica y profesional de calidad, que responda a las necesidades socio-territoriales”. Establece además en el artículo 28 que “podrán ofrecer a través de su RAI otros formatos y/o recorridos de trayectoria de cursado” manteniendo la intencionalidad manifestada en los artículos 17 y 19 cuando se propone que “las condiciones normativas de la Trayectoria del estudiante posibilitarán la construcción de recorridos propios en el marco de los Diseños Curriculares y la organización institucional”, promoviendo una “mayor flexibilidad a los recorridos académicos (...) atendiendo al contexto socioeconómico y cultural de inserción”.

Las metas de inclusión social y la construcción de una sociedad más justa que se plantean en el espíritu de estas normas solo pueden plasmarse en realidad con la voluntad política y la acción efectiva en coherencia. Es por ello que este dispositivo hace posible que los sujetos sociales de la FD accedan a procesos formativos de calidad, desde una concepción alternativa de la presencialidad que además los/las acerca a entornos educativos actuales, cuando por circunstancias propias de la presencialidad les sería imposible la permanencia en la carrera. Como dicen Bill Cope y Mary Kalantzis (2009):

El propio diseño del aula es una arquitectura de información, basada en la transmisión de contenido de uno a muchos: de un autor de libros de texto a miles y miles de estudiantes; de un maestro a treinta chicos, o de un profesor universitario a cientos de estudiantes. La simultaneidad espacial y temporal

de este sistema de información y conocimiento tenía un sentido práctico. Pero hoy, cuando grabar y transmitir a muy bajo coste cualquier tipo de contenido textual, visual o auditivo, la necesidad de aulas no es tan grande. El hecho educativo puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento. Estas ideas no son nuevas, como demuestra la larga tradición existente en “educación a distancia” y “cursos por correspondencia”. La única diferencia es que ahora la computación ubicua convierte en anacrónica e innecesariamente costosa, para muchos fines educativos, la vieja arquitectura de información del aula, así como sus formas características de discurso y relaciones sociales con el conocimiento.

Es así que la noción de presencialidad tradicionalmente concebida hoy se pone en discusión y se piensa en una “extensión del aula” que va más allá de las cuatro paredes y de la presencia física de sus actores. La virtualidad se presenta como un espacio de interacción efectivo entre docente y alumnos/as. Esto propicia no solo la posibilidad de seguir cursando una materia manteniendo el contacto semanal, sino que también favorece el seguimiento y la realización en tiempo y forma de las actividades proyectadas.

Ahora bien, para que se produzca un real espacio de enseñanza bajo la metodología del Aprendizaje Mezclado (Moran, 2012), es fundamental que se combinen la hipermedialidad, la sincronía y asincronía, la accesibilidad a los materiales y la interacción, aspectos que los docentes formadores tomarán en el diseño de sus propuestas de enseñanza.

El dispositivo y su implementación

El dispositivo propuesto para las unidades curriculares presenciales de la formación docente consiste en ofrecer la posibilidad de proponer un diseño de aprendizaje mezclado para la modalidad presencial en las unidades curriculares que se encuentran distribuidas en las últimas horas del turno de la noche. La plataforma tecnológica suministrada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) provee la infraestructura básica y suficiente para sostener técnicamente la propuesta.

Es así que los/las docentes organizan y planifican el recorrido conceptual en módulos temáticos, a modo de tópicos capaces de propiciar el abordaje de la centralidad epistémica del desarrollo desde la problematización. A partir de ello, se diseñan las clases respectivas, que atienden a combinar la presencialidad y la virtualidad, las que se complementan con materiales puestos a disposición, de carácter obligatorio y/o sugerido, ofrecido en diferentes formatos, de manera directa o a través de vínculos externos. De esta manera, se pretende una participación activa -con flexibilidad de tiempos y espacios- y la lectura progresiva del material diseñado, con tiempos estipulados.

Además, cada módulo temático posee foros de intercambio y exige, al menos, un trabajo práctico de resolución y entrega obligatoria en plazos estipulados que pueden aprovechar las herramientas de interacción propias del aula virtual y otros recursos on line de uso

social y gratuito (plataformas colaborativas, líneas de tiempos, mapas mentales on line, diagramadores, Webquest, entre otros).

Además de los trabajos prácticos propuestos a los/las alumnos/as, se planifican exámenes parciales de revisión, articulación, construcción y revaloración de los contenidos para acompañar el proceso desde la evaluación permanente.

Las condiciones que otorgan la regularidad en la unidad curricular a los/las estudiantes posibilitan que sean habilitados a rendir examen final. Para ello deberían cumplir con los siguientes requisitos mínimos:

- Acreditar la intervención permanente en el aula, que el/la docente puede cotejar mediante reportes cuantitativos que la plataforma general, combinado con las instancias físicas.

- Desde una perspectiva cualitativa, se plantea que las intervenciones del/de la estudiante en los foros abiertos para cada módulo, den cuenta de las lecturas obligatorias.

- El 70% del/los parcial/es aprobados y Trabajos Prácticos Virtuales aprobados.

En este contexto, se sugiere que, al comienzo de cada ciclo lectivo, cada docente informe al/la Jefe/a de Sección, la/s cátedra/s que dictará bajo este diseño, y el Consejo Académico realice un dictamen que incluya todas las cátedras propuestas. Además, es necesario que el docente a cargo de la/as cátedras dictadas bajo este diseño, interiorice a los/las estudiantes sobre los requisitos implicados en el diseño, las condiciones de aprobación y las secciones que componen la plataforma tecnológica (aula virtual).

Para la evaluación de este dispositivo se proponen diferentes instancias:

- Cuantitativa: la realiza el/la Jefe/a de Sección. La misma consiste en la recolección de reportes (que la plataforma brinda) de distintos datos sensibles (accesos, participaciones, lecturas, entre otros) a presentar ante el Consejo Académico.

- Cualitativa: la realiza el docente que utiliza este diseño de su/s cátedra/s, y consiste en un informe anual a presentar ante el Consejo Académico.

- Colaborativa: la realiza el/la estudiante implicado/a en este diseño para retroalimentación del proceso de trabajo a través de encuesta.

Para la implementación de este dispositivo que propone una alternativa de cursada que combina la tradicional presencialidad y la virtualidad para que vastos sectores de jóvenes y adultos puedan satisfacer sus expectativas y necesidades formativas, reconocidos como sujetos pedagógicos con múltiples identidades de este tiempo histórico, se propone la elaboración de normas internas en los ISFD que regulen los requisitos de cursada y garanticen las condiciones de trabajo de los docentes a cargo de estas unidades curriculares.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (2004). *Nuevas tecnologías en la formación presencial: del curso online a las comunidades de aprendizaje*. Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa, 17, 57-92. Universidad de La Laguna, España.

Bartolomé, A. y Aiello, M. (2006). *Nuevas tecnologías y necesidades formativas. Blended Learning y nuevos perfiles en Comunicación Audiovisual*. Telos, 67, Abril-Junio 2006, cuaderno central. España. [en línea] Disponible en: http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/06_telos.pdf [consulta 2016, 30 de marzo].

Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.) (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Illinois: University of Illinois Press.

Decreto Provincial N° 4199/2015. *Reglamento Académico Marco*. Aprobado en Santa Fe en noviembre 2015.

García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la EaD en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.

García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.

García Aretio, L., Ruiz, M., Quintana, J., García Blanco, M. y García Pérez, M. (2009). *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Madrid: OEI.

Ley N° 26206 *Ley de Educación Nacional*. Promulgada en Argentina, diciembre de 2006.

Martínez, D. A. (2007). *Blendedlearning: modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos*. Alicante: Departamento de Comunicación y Psicología Social de la Universidad de Alicante.

Moran, L. (2012). *Blended-Learning. Desafío y Oportunidad para la Educación Actual*. Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 39 Marzo 2012. Universitat de les Illes Balears.

Terigi, F. III (2007). *Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes*. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Mendoza: Fundación Santillana.

Abstract: This proposal presents a device for sustaining the permanence of ISFD students from a blended learning design. It focuses on actual trajectories and recognizes the contextual conditions that drive the early withdrawal of students or their absence, putting the condition of regularity in the curricular units at risk. It proposes an alternative course that combines traditional presence and virtuality so that vast sectors of youth and adults can meet their expectations and training needs being recognized as pedagogical subjects with multiple identities of this historical time.

Keywords: blended learning - teacher training - Information and Communication Technology - presence

Resumo: Esta proposta apresenta um dispositivo para o sustento da permanência dos estudantes de ISFD desde um design de blended learning ou Aprendizagem Misturada. Focaliza as trajetórias reais de cursada e reconhece as condições de contexto que impulsionam o retiro antecipado do estudantado ou seu ausência, pondo em risco a condição de regularidade nas unidades curriculares presenciais. Propõe-se uma alternativa de cursada que combina a tradicional presencialidade e a virtualidade para que vastos sectores de jovens e adultos possam satisfazer suas expectativas e necessida-

des formativas sendo reconhecidos como sujeitos pedagógicos com múltiplas identidades deste tempo histórico.

Palavras chave: formação de professores - Tecnologia da Informação e Comunicação - presencialidade

(*) **Viviana Cuestas:** Magíster en Educación Psico-informática. Profesora de Matemática, Física y Cosmografía. Especialista en Educación y TIC de Nivel Superior.

(**) **Fabián Maffei:** Licenciado en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación, Licenciado en Informática Educativa, Especialista en Educación Superior y Formación Docente.

Mark Twain y el signo. Explorando la semiótica a través de la literatura

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Guillermo de la Cruz (*)

Resumen: El estudio de los signos, o semiótica, constituye una útil herramienta de análisis de los fenómenos sociales. Esta disciplina ayuda a entender la manera en que los repertorios culturales específicos de cada sociedad determinan sus visiones de la realidad. En consonancia con la importancia de estas cuestiones, diferentes programas académicos han incorporado en sus currículos contenidos pertenecientes a este campo. Éstos, sin embargo, son con frecuencia difíciles de abordar. El presente artículo tiene como finalidad ayudar a vencer este obstáculo, presentando una forma de graficar conceptos básicos de la teoría de los signos, a partir de la literatura.

Palabras clave: semiótica - lingüística - signo - literatura – género

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 84]

Introducción: la importancia del estudio de los signos

El estudio de los signos constituye un fecundo campo de análisis dentro de las ciencias de la comunicación. Entre sus contribuciones se cuenta la de permitir entender la manera en que los repertorios culturales específicos de cada sociedad determinan sus visiones de la realidad. Este entendimiento abre la puerta a la capacidad de desarrollar competencias analíticas que dejen al descubierto el carácter construido de las representaciones con las que los seres humanos a menudo se manejan. La posibilidad de efectuar lecturas de los fenómenos sociales que vayan más allá de las superficialidades del sentido común depende en gran medida de este tipo de aptitudes intelectuales.

En consonancia con la importancia de estas cuestiones, es común que programas académicos, orientados ya sea a las ciencias de la comunicación en particular o a las ciencias sociales en general, incorporen en sus currículos, contenidos pertenecientes al campo de la semiótica o semiología, como se designa al estudio de los signos. Estos contenidos, sin embargo, son con frecuencia difíciles de explicar, por parte del docente, y de asimilar, por parte de los estudiantes, debido al carácter abstracto que encierran muchas de sus afirmaciones. El presente artículo tiene como finalidad ayudar a vencer este obstáculo. Para ello, se presenta a continuación, una posible forma de graficar algunos de los conceptos básicos de la teoría de los signos, a partir de la literatura.

En primer lugar se trabajará con el concepto de signo lingüístico elaborado por Ferdinand de Saussure. Esto servirá para obtener una mayor comprensión de la lengua como un sistema formado por signos cuyo significado tiene un carácter convencional, antes que natural. De las conclusiones obtenidas a partir de este análisis se extraerán principios aplicables a los sistemas de representación que en sentido amplio utiliza la sociedad para dar sentido a su experiencia. El análisis hará hincapié en la cuestión referida a la arbitrariedad de los signos, que constituye uno de los ejes centrales a partir de los generar herramientas de abordaje crítico de las representaciones sociales. En relación a esto, se propone un espacio de reflexión sobre la cuestión de los géneros, a partir de la caracterización hecha en la obra utilizada, que promueve un abordaje crítico de los significados atribuidos a cada sexo en la cultura occidental.

Significados y significantes en *Diarios de Adán y Eva*

A la hora de introducirse por primera vez en las cuestiones relacionadas al análisis de los signos, el punto de partida lo constituye, en general, el corpus teórico desarrollado por Ferdinand de Saussure. El autor, de nacionalidad suiza, desarrolló sus estudios entre finales del siglo XIX y principios del XX centrándose de manera específica en el signo lingüístico. Esto significa que sus reflexiones giran en torno a las palabras y la lengua. Empezar por aquí resulta adecuado, ya que entendien-

do de qué manera el lenguaje constituye un sistema de signos, resulta más fácil proyectar el concepto al resto de las representaciones a partir de las cuales el ser humano organiza la realidad.

Saussure (1945) define al signo lingüístico como una díada, un conjunto formado por dos componentes a los que designa significado y significante. El primero puede pensarse como el concepto al que pone nombre determinada palabra. El segundo, como la parte de las palabras formada por lo que Saussure denomina su imagen acústica. El autor aclara que “la imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino sus huella psíquica” (p. 92). Como una primera aproximación, puede relacionarse, entonces, el significante, con el nombre al que se asocia en la mente cada cosa a la que uno puede referirse o en la que se piensa. Si se piensa, por ejemplo, en la palabra “lápiz”, en tanto signo lingüístico, ésta designa en español a un elemento pequeño, en general hecho de madera, de forma alargada y tal vez cilíndrica o hexagonal, que contiene una mina de grafito en su interior, y sirve para realizar trazos sobre ciertas superficies. La palabra “lápiz”, tal como se presenta en nuestra mente, es en este caso el significante. Todas las ideas posteriores, que asociamos a la primera como explicaciones de lo que ella designa, constituyen su significado.

En torno a la definición de signo lingüístico Saussure hilvana un conjunto de teorías que sientan importantes bases para el estudio de los significados en su carácter de construcciones sociales. Diarios de Adán y Eva, un pequeño libro de Mark Twain, publicado en 1906, servirá para ilustrar varias de estas cuestiones. En este libro el autor juega con la idea de un registro escrito en el que el primer hombre sobre la tierra deja asentadas sus experiencias. Esta ocurrencia constituye el punto de partida en torno al cual el escritor comienza a imaginar, en tono humorístico, hipotéticas situaciones que podrían haber tenido lugar en la vida de Adán y Eva.

Lo que hace llamativo a este argumento de un modo particular es que abre la puerta a la creatividad del escritor para explorar las posibilidades de un mundo despoblado de significados. Siendo los protagonistas del relato los primeros actores de la historia humana, se desenvuelven en un escenario signado por la novedad. Esta idea que sirve a Mark Twain como veta creativa a partir de la cual dar rienda suelta a su pluma, con fines que no van tal vez más allá de lo artístico, es interesante, sin embargo, como disparador a partir del cual pensar también cuestiones relacionadas al ámbito del estudio social.

Un primer concepto, factible de ser ilustrado a partir de la narración, es el de signo lingüístico, tal como fue definido por Saussure y explicado más arriba. Al encontrarse los protagonistas frente a un mundo que no posee una historia pasada, todo es nuevo y carente por tanto de cualquier forma de clasificación o codificación en sus mentes. Un escenario de estas características brinda a Mark Twain la posibilidad de imaginar las diferentes formas en que sus habitantes se referirían a las cosas que los rodean, mientras no tienen estas todavía nombres asignados. En esta línea, el escritor juega a definir, sin nombrarlo, aquello a lo que el hipotético autor del

diario, hacen alusión: “Esta criatura nueva de pelo largo es bastante entrometida (...) dejó caer agua por los agujeros con los que mira” (Twain, 2009, p.6).

Lo que en estas dos frases se echa de menos es el significante específico que en español se utiliza para aquello a lo que el hablante se refiere en cada caso. Este sería “mujer” en la primera oración y en la tercera “llorar” y “ojos”. Ante la ausencia de estos vocablos, que en la fantasía del relato todavía no han sido inventados, el hablante recurre a una descripción de aquello que designa.

Esto sirve como una primera aproximación a la concepción del signo lingüístico como una díada. El signo lingüístico específico que en español se utiliza para designar la acción de llorar está compuesto por dos elementos: un significante, que en este caso sería la palabra “llorar” en sí, tal como se encuentra incorporada en nuestra mente, y un significado asociado, que podría llegar a describirse como “echar agua por los ojos”.

Una primera conclusión respecto de estas cuestiones es que la existencia de signos compartidos por una sociedad de hablantes es un requisito útil y necesario en aras de lograr una comunicación exitosa. Sin la mediación de un vocabulario común, en que cada una de las palabras o signos lingüísticos designa un aspecto determinado de la realidad, el entendimiento entre los sujetos sería hartamente complicado. Este hecho queda ejemplificado por las frases citadas, en donde la sola ausencia de una o dos palabras debe ser suplida por el uso de una explicación más larga.

La disputa por los nombres, el lenguaje como sistema de signos

Unos párrafos más adelante en el supuesto diario de Adán aparece un fragmento que además de útil para reforzar los conceptos de significado y significante, permite entrever otras cuestiones:

Tenía un nombre muy bueno para el lugar, era musical y elegante: JARDÍN DEL EDÉN. En privado sigo llamándolo así, pero no más en público. La nueva criatura dice que es todo bosques y rocas y paisajes, y que por lo tanto no se parece en nada a un jardín. Dice que parece un parque, y no se parece en nada sino a un parque. En consecuencia, sin consultarme, le ha puesto un nuevo nombre: PARQUE DE LAS CATARATAS DEL NIÁGARA. Esto es el colmo de la arbitrariedad, creo yo. (Twain, 2009: p.7)

En este debate imaginario entre los personajes respecto a cómo llamar al lugar donde viven, aparece de manera explícita la relación entre significado y significante. Por un lado se dan dos significantes, jardín y parque y, por otro, se describe de forma expresa el significado al que refiere el segundo de ellos: esto es un lugar con bosques, rocas y paisajes.

En relación a esto es posible traer a colación otro concepto importante de Saussure, respecto al signo lingüístico, que hasta el momento no fue mencionado. Esto es, que la lengua consiste en un sistema de valores “donde cada signo toma consistencia por su relación de oposición a otro” (Zecchetto, 2000, p.24). El concepto tras

esta afirmación podría explicarse diciendo que asociado a cada palabra que existe en una lengua, existe un recorte de la realidad. Al llamar a determinada porción de realidad de una manera específica se está haciendo un recorte por fuera del cual queda el resto de las posibles porciones de realidad, que recibirán, en todo caso, otros nombres.

Esto que, dicho así, puede sonar complejo, se ilustra con claridad en el fragmento citado. Si dentro de la porción de la realidad referida a los paisajes terrestres se toman aquéllos conformados por césped y flores y se les da el nombre de “jardines”, se entiende que dicha designación excluye a cualquier otra porción de la realidad. Aquélla conformada, por ejemplo, por los paisajes rocosos poblados de bosques, no estará incluida, entonces, bajo el rótulo de “jardín”. Si se quiere nombrar a este tipo de paisajes de una forma particular habrá en todo caso que asignarle otro vocablo, como ser “parque”. Esto es lo que quiere decir que el valor de cada signo está definido por su oposición a los demás; el significado asociado a cada signo está constituido por el significado que no ha sido atribuido al resto de los signos que conforman la lengua, en la operación de recorte del pensamiento que está efectúa.

En relación a estas cuestiones, la posición de Saussure representa una novedad respecto a concepciones anteriores. Para el autor, cada una de las delimitaciones conceptuales que efectúa la mente y a las que pone un nombre no responde a categorías o ideas existentes de antemano. “Considerado en sí mismo, el pensamiento es como una nebulosa donde nada está necesariamente delimitado. No hay ideas preestablecidas, y nada es distinto antes de la aparición de la lengua” (Saussure, 1945: p. 136). De acuerdo a esto, nada hay en la mente previo al accionar de la lengua que se corresponda con la idea específica de lo que en español se conoce como parque, ni de lo que se conoce como jardín, ni con ningún otro término. Es la lengua la que organiza el pensamiento delimitando en ideas asociadas a un nombre esa nebulosa materia psíquica inicial. El idioma español agrupa en ese sentido la idea de un paisaje terrestre dominado por bosques y rocas bajo el nombre de “parque”, y la de uno con césped y flores bajo el vocablo “jardín”.

“Se parece a un dodo tanto como yo”: la arbitrariedad del signo lingüístico

En base a las cuestiones precedentes comienza a advertirse un pronunciado rasgo de arbitrariedad en la conformación del signo lingüístico. Por el lado del componente conceptual, como se ha visto, las ideas o significados detrás de cada término no reflejan divisiones pre-existentes dentro del pensamiento, sino que se presenta a priori como un continuo indeterminado. Lo mismo ocurre desde el punto de vista del significante. La parte sonora o sensorial del signo “no es más fija ni más rígida; no es un molde a cuya forma el pensamiento deba acomodarse necesariamente” (Saussure, 1945: p.136). Así como no existe, en el plano del pensamiento, una idea para lo que el hablante entiende por un parque o un jardín, o cualquier otra cosa previa a la intervención de la lengua, tampoco existe, en el del sonido, ninguna unidad fónica determinada para designar dichas ideas.

Los vocablos “parque”, “jardín”, o cualquier otro, son delimitaciones efectuadas por la lengua en el plano en principio indefinido del sonido.

De esta forma, de acuerdo a Saussure la lengua puede ser pensada como una serie de subdivisiones contiguas marcadas sobre dos planos previamente indefinidos y confusos, el de las ideas y el de los sonidos. Ahora bien, no solo los cortes efectuados sobre estas dos esferas carecen de determinación previa, sino también la relación que une a una unidad específica de sonido, o significante, con un concepto específico, o significado.

Saussure sintetiza esto último afirmando que “el lazo que une el significante al significado es arbitrario” (p. 93). El último párrafo citado de Diarios de Adán y Eva sirve muy bien para ilustrar esto. En éste, el supuesto autor expresa su exasperación ante el hecho de que su compañera rechace el nombre “jardín” en favor de “parque”, alegando una mayor pertinencia de este otro término. Adán manifiesta, de hecho, su opinión sobre esto último, afirmando que “es el colmo de la arbitrariedad” (Twain, 2009: p.7).

Este juego de palabras resulta útil para ilustrar las observaciones hechas por Saussure. No hay nada en la idea de un paisaje terrestre conformado por bosques y rocas que remita en forma obligatoria al sonido parque. Si hoy existe esa relación entre ese concepto, o significado, y esa palabra, o significante, es por un hecho puramente convención. Es decir, todos los hablantes de la lengua están de acuerdo en llamar “parque” a un terreno boscoso y con roca, pero éste podría haberse llamado de cualquier otra manera.

Este tópico de la relación arbitraria entre los nombres y aquello que designan es explotado en forma recurrente por Mark Twain a lo largo del relato. En otra de las secciones, la supuesta pluma de Adán deja, por ejemplo, registrado lo siguiente:

Estuve investigando la gran caída de agua. Es lo más lindo del lugar, creo. La nueva criatura la llama Cataratas del Niágara: el porqué, no estoy seguro de saberlo. Dice que parecen las Cataratas del Niágara. Esa no es una razón, es puro capricho y tontería. No tengo manera de ponerle yo el nombre a nada. La nueva criatura le pone nombre a todo lo que se le aparece, antes de darme tiempo siquiera a protestar. Y siempre con el mismo pretexto: parece tal cosa. Por ejemplo, el dodo. Dice que no bien uno lo mira, se da cuenta de inmediato de que ‘parece un dodo’. No hay duda de que tendrá que quedarse con ese nombre. Me fastidia tener que preocuparme de semejantes cosas, y, de todos modos, no tiene sentido. ¡Dodo! Se parece a un dodo tanto como yo. (Twain, 2009, p.7)

La incomodidad de Adán ante los nombres utilizados por Eva, que Mark Twain escenifica a mero título de recurso literario, pone de relieve el principio señalado por Saussure en el contexto de sus análisis académicos. El imaginario escritor del diario deja en claro que no encuentra justificativo para los nombres asignados por su compañera. “El por qué no estoy seguro de saberlo”, dice ante la denominación atribuida al lugar donde ha-

bitan, y afirma que no tiene él mismo forma de ponerle nombre a nada. Ante los justificativos argüidos por la mujer para avalar los términos elegidos, el personaje masculino reacciona a ellos confrontándolos con su arbitrariedad: “ésta no es una razón, es puro capricho y tontería, no tiene sentido, se parece a un dodo tanto como yo”.

El signo más allá de la lengua y la cuestión de los géneros

Muchas de las conclusiones generadas en torno al concepto de signo lingüístico proveen ricas dimensiones de análisis cuando se extiende su aplicación a otras áreas. Saussure, por lo pronto, aunque desarrolló sus teorías acotando sus reflexiones al ámbito de la lingüística, dejó en claro que ésta no debía considerarse más que como una parte de una ciencia más general, dedicada al estudio de los signos en el seno de la sociedad, a la que podría llamarse semiología (Saussure, 1945). Desde esta perspectiva, la lengua no es más que un sistema de signos que expresan ideas “comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de cortesía, a las señales militares, etc.” (p. 43), si bien es el más importante y presenta particularidades específicas.

El concepto de signo encierra en este sentido un contenido mucho más amplio que el referido a la lengua y las palabras. Así lo entendió el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce, para quien, de hecho, “no tenemos ninguna capacidad de pensar sin signos” (Peirce, 1988: p.90), ya que todo pensamiento es en un última instancia una representación que la mente se hace de algo. Desde esta perspectiva, por lo tanto, la semiótica, como denominó Peirce a esta ciencia, constituye una teoría en última instancia de la realidad toda y del conocimiento, ya que solo es posible acceder a ella a través de signos (Vitale, 2004).

Uno de los temas que con modificaciones de diverso grado se proyectó desde lo estrictamente lingüístico hacia otros ámbitos, es el de la arbitrariedad del signo. En esta dirección, el filósofo francés Roland Barthes hace referencia en el prólogo a la primera edición de su libro *Mitologías*, al sentimiento de impaciencia que sentía “ante lo ‘natural’ con que la prensa, el arte, el sentido común, encubren permanentemente una realidad que no por ser la que vivimos deja de ser absolutamente histórica” (Barthes, 1999: p.6). Este “sentimiento de impaciencia” expresado por el autor es comparable, de hecho, al manifestado por el Adán de Mark Twain ante los nombres dados por Eva a las cosas. En ambos casos la reacción es contra el hecho de que se presente como natural lo que bien podría haber sido de otra manera. En el prólogo a la edición de 1970 de la obra ya mencionada Barthes (1999) explica que leyendo a Saussure se dio cuenta de que entender las representaciones colectivas como sistemas de signos permitía dar cuenta del proceso de naturalización que presentaba como universales ciertas manifestaciones culturales.

Diarios de Adán y Eva puede resultar útil para profundizar también estas cuestiones. Los códigos lingüísticos en torno a los cuales el autor hace girar las desavenencias entre los personajes no son los únicos presentes en

la obra. Tal como afirma Peirce, toda visión de la realidad es construida a partir de signos; por lo tanto, es posible encontrar en el relato otros sistemas de representación, a partir de los cuales el autor trabaja de manera tal vez menos consciente. Las obras literarias se nutren, de hecho, de las ideas y significaciones propias de los contextos en que son producidas. El narrador, al contar una historia, da cuenta, aunque esta sea inventada, de creencias, valores y representaciones que existen en su cultura. Un escritor puede imaginar personajes y los acontecimientos que los tienen por protagonistas, pero sus reacciones, formas de actuar y de pensar, aun siendo ficticias, reflejarán en gran medida formas de pensar y actuar que de verdad tienen lugar en el ámbito social desde el que se produce la historia.

La obra de Mark Twain aquí analizada provee, en este sentido, interesante material para pensar los significados asociados al carácter del varón y la mujer en la sociedad occidental. Los roles asignados a estos personajes específicos, Adán y Eva, devienen de particular importancia en este sentido, en razón del lugar de arquetipos de lo masculino y femenino que ocupan en la cultura popular. Para proceder al análisis de estas cuestiones basta tomar unos breves fragmentos:

Esta criatura nueva de pelo largo es bastante entrometida. Siempre está dando vueltas a mí alrededor, siguiéndome a todas partes. No me gusta esto no estoy acostumbrado a la compañía. Ojalá se quedase con los demás animales.

(...)

creo que tendremos lluvia... ¿Tendremos? ¿Nosotros? ¿De dónde saqué estas palabras? Ahora me acuerdo: la criatura nueva la usa.

(...)

Me construí un refugio para la lluvia, pero no pude disfrutarlo en paz. La nueva criatura se entrometió. Cuando intenté echarla, dejó caer agua por los agujeros con los que mira, y se los limpió frotándose con el dorso de sus garras, y produjo un ruido como el que hacen algunos de los demás animales cuando están lastimados.

(...)

La nueva criatura come demasiada fruta. Lo más probable es que se nos acabe. “Nos” otra vez: esa es la palabra que ella suele usar.

(...)

La nueva criatura dice que su nombre es Eva. Está bien, no tengo objeciones. Dice que es para llamarlo cuando quiera que venga. Dije que entonces era superfluo.

(...)

Ojalá no hablase está siempre hablando. Esto suena como una burla fácil a la pobre criatura, una difamación pero no es esa mi intención. Nunca he escuchado antes la voz humana, y cualquier sonido nuevo y extraño que moleste la quietud grave de estas soledades de ensueño ofende mi oído y suena como una nota falsa. Y este sonido nuevo está tan cerca de mí: encima de mi hombro, justo en mi oreja, primero de un lado y después del otro. (Twain, 2009, p.6)

Estas citas son suficientes para poner de manifiesto la existencia de claros estereotipos referidos al carácter el varón y la mujer. El primero es representado en forma recurrente como un ser que goza de gran autonomía; disfruta la soledad, prefiriendo esta antes que la compañía, y puede prescindir de la presencia de la mujer, a la que de hecho trata de evitar. Esta última, por el contrario, es descrita como una figura dependiente en gran manera del varón, alrededor de quién anda todo el tiempo buscando su compañía. Se atribuye, por otro lado, a la mujer la introducción en el habla de la primera persona del plural, como si fuera más propio de ella que del hombre, el hecho de pensarse a uno y otro en conjunto en lugar de en forma aislada. La escena de la lluvia también pone en evidencia diferencia entre Adán y Eva con connotaciones cuestionables. Mientras ante la misma situación el primero encuentra una solución de manera independiente, la segunda recurre al varón como único varón. El llanto de la mujer ante la negativa de ayuda por parte del hombre refuerza la imagen de debilidad e impotencia de aquella.

Es probable que Mark Twain haya utilizado de manera intencional los estereotipos propios de su época, llevándolos a un extremo exagerado con fines humorísticos. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que el libro fue escrito en los primeros años del siglo XX, cuando el lugar de la mujer estaba relegado a un papel secundario dentro de la vida social, en mayor medida aún que en la actualidad. Sin embargo, y aunque diversos cambios tendientes a revertir esta situación hayan tenido lugar desde entonces, la imagen de inferioridad del sexo femenino presente en muchas representaciones sociales está lejos de haber desaparecido.

Una aproximación semiótica a estas cuestiones facilita la elaboración de juicios críticos. Si los significados atribuidos a distintos aspectos de la realidad son entendidos como construcciones sociales, antes que como verdades naturales, es posible poner en cuestión aquéllos de los que sería deseable lograr una modificación.

Conclusión

El ser humano interpreta la realidad a través de signos, esto es, otorgándole significados a aquello que lo rodea y con lo que interactúa. Los signos se organizan en sistemas, como ser la lengua, o, en forma más general la cultura, que catalogan y dan sentido a porciones de la realidad para conjuntos determinados de personas. La existencia de estos códigos es inherente a la comunicación porque sin la existencia de signos sería imposible hacer referencia a nada.

Por otro lado, los significados deben ser compartidos por todos los participantes en la interacción para que esta pueda llevarse a cabo de manera exitosa. Si cada uno de ellos interpretara de forma distinta los signos utilizados no habría forma de que se produjera entendimiento. Que el nombre específico del animal que en español se conoce como “dodo” sea éste o cualquier otro en principio es irrelevante; sin embargo, es importante que todos los hablantes del idioma estén de acuerdo en denominarlo de la misma forma, para que cuando uno lo haga, los demás sepan a qué se refiere. Análoga reflexión puede hacerse para el resto de los códigos utilizados en la vida social.

Entre diversos temas que atraviesan estas aristas se mueven en general los estudios semióticos: las relaciones entre los signos y los significados, los códigos con que nos comunicamos, las formas de interpretar la realidad y las diversas construcciones posibles respecto a ésta. La cuestión puede llegar a percibirse como trivial si se restringe su aplicación a la discusión de si es más apropiado llamar “jardín” o “parque” a determinado paisaje; sin embargo, a medida que se profundiza en el alcance del proceso de creación significados, deviene cada vez más evidente su importancia en la vida social. A través de este escrito se intentó proveer líneas de abordaje a estos temas que faciliten la comprensión. El énfasis puesto en la cuestión de la arbitrariedad tuvo como objetivo demostrar la utilidad de la mirada semiótica para dejar al descubierto el carácter contingente de las representaciones sociales que abusen de un pretendido estatus de naturalidad.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. México: Siglo Veintiuno.
- Peirce, C. y Vericat, J. (1988). *El hombre, un signo*. Barcelona: Crítica.
- Saussure, F. de (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Twain, M. (2009). *Diarios de Adán y Eva*. Buenos Aires: Cántaro.
- Vitale, A. (2004). *El estudio de los signos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Zecchetto, V. (coord.) (2000). *Seis semiólogos en busca del lector*. Quito: Abya Yala.

Abstract: The study of signs, or semiotics, is a useful tool for analyzing social phenomena. This discipline helps to understand how the specific cultural repertoires of each society determine their visions of reality. Consistent with the importance of these issues, different academic programs have incorporated into their curricula content belonging to this field. These, however, are often difficult to address. The present article aims to help overcome this obstacle, presenting a way to graph basic concepts of the theory of signs, from the literature.

Keywords: semiotics - linguistics - sign - literature - genre

Resumo: O estudo dos signos, ou semiótica, constitui uma útil ferramenta de análise dos fenômenos sociais. Esta disciplina ajuda a entender a maneira em que os repertórios culturais específicos da cada sociedade determinam suas visões da realidade. De acordo com a importância destas questões, diferentes programas acadêmicos têm incorporado em seus currículos conteúdos pertencentes a este campo. Estes, sem embargo, são com frequência difíceis de abordar. O presente artigo tem como finalidade ajudar a vencer este obstáculo, apresentando uma forma de graficar conceitos básicos da teoria dos signos, a partir da literatura.

Palavras chave: semiótica – lingüística - signo - literatura – género

(*) **Guillermo de la Cruz.** Licenciado en Relaciones Públicas (UN-LaM). Profesor en Relaciones Públicas (USAL). Posgrado en Opinión pública y comunicación política (FLACSO). Maestrando en Ciencia política y sociología (FLACSO).

Educación secundaria técnica: diseño y emprendedorismo tecnológico para la innovación

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Federico Del Giorgio Solfa (*) María Sol Sierra (**) y María Victoria Vescio (***)

Resumen: Este trabajo analiza la evolución de la Modalidad Técnico Profesional en la Educación Secundaria en Argentina: ¿Cómo ha sido atravesada por los diversos modelos productivos, desde la fundación de la primera escuela técnica con el fordismo hasta el desarrollo local? ¿Cuáles fueron los principales hitos normativos a lo largo de este proceso? Particularmente se estudia la incorporación del diseño y los principios de emprendedorismo en el modelo educativo actual y las herramientas básicas para el desarrollo emprendedor que contribuyen a la innovación tecnológica local. Para concluir, se evalúa el impacto de estas nuevas políticas educativas en este contexto socio-económico dinámico.

Palabras clave: educación técnica - emprendedorismo tecnológico - diseño - educación secundaria - innovación tecnológica - escuelas secundarias técnicas - modelo productivo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 90]

Evolución de las escuelas secundarias técnicas. Vinculación con los modelos productivos

Las políticas implementada por los distintos gobiernos argentinos durante el siglo XX, dieron lugar a ciclos de industrialización y desindustrialización, que impactaron de manera directa sobre la educación técnica profesional (Gallart et al., 2003).

Cuando se analiza la evolución de la Educación Técnica de nuestro país, resulta curioso observar que su inicio, a finales del siglo XIX, no se da dentro de Buenos Aires o el litoral, si no en provincias del interior, donde la técnica y la industrialización no resultaban relevantes. Como sostiene Sobrevila (1995), probablemente esto se deba a que los artesanos y técnicos inmigrantes solían asentarse lejos del puerto.

Lo que se inicia a fines de 1860 con las escuelas de artes y oficios, evoluciona hacia la consolidación de la escuela técnica oficial: en 1897 se crea el Departamento Industrial como Anexo de la Escuela de Comercio de la Ciudad de Buenos Aires, y en 1899, por Decreto del Presidente Julio A. Roca y bajo la dirección del Ing. Otto Krause, se constituye como entidad independiente la Escuela Industrial de la Nación, inaugurada en 1909 con un prestigioso plantel de directivos y docentes (Otegui, 1959).

Entre los dichos del discurso de inauguración del edificio, pronunciado el 24 de mayo de 1909 por el Director de la Escuela Industrial de la Nación, Ing. Otto Krause, destacamos:

Veo surgir por todas partes, grandes chimeneas por donde se escapa el aliento de cada coloso, de esos que dan vida a un enjambre de máquinas, y transforman la materia bruta arrancada a la naturaleza, en los más perfeccionados productos que irán a inundar todo el continente sudamericano. Son mis más ardientes deseos, que esta visión del porvenir de nuestra patria se realice cuanto antes, y mientras viva, no economizaré mis energías, aplicándolas a la palanca destinada a impulsar y

perfeccionar la enseñanza industrial. (Krause, 1909).

Las especialidades creadas por Krause poseían un criterio objetivo:

El objeto de la escuela es formar hombres prácticos en las cuatro especialidades mencionadas, considerando que la industria bajo el punto de vista de los procedimientos empleados en la elaboración de la materia bruta, puede dividirse en tres grandes categorías: 1. Industrias Físicas o Mecánicas, 2. Industrias Químicas, y 3. Industrias Constructivas. (Otegui, 1959: 55).

Los graduados contaban con un fuerte contenido práctico que posibilitaba un mejor desempeño en el ámbito productivo. A partir de la década del 1920 fue produciéndose un retroceso en materia educativa, en 1935 solo se abren Escuelas de Artes y Oficios en la Provincia de Buenos Aires (Otegui, 1959).

El desarrollo cualitativo de la educación técnica argentina se vio acompañado por la consolidación de las Instituciones Democráticas, y un contexto que situaba al país como una potencia por su nivel económico y su capacidad productiva. Creada en 1944 la Dirección General de Enseñanza Técnica dirige la fundación de escuelas industriales en todo el país (Otegui, 1959). Se trata de un modelo similar al creado prematuramente en 1915 por José Vasconcelos en México, que tuvo resultados prácticamente nulos (Fell, 1989).

Argentina se encontraba en pleno desarrollo de su economía (principalmente basada en agricultura, ganadería y derivados), y la industria nacional es protagonista de un crecimiento inédito que se refleja el área educativa con la puesta en marcha de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, conformada por tres ciclos: Ciclo Básico, Ciclo Técnico y la Universidad Obrera Nacional (Otegui, 1959; Simone et al., 2007; Silva, 2012). La Universidad Obrera Nacional (UON), fue la antecesora de la actual Universidad Tecnológica Nacional (UTN) (Silva, 2012).

Durante la Segunda Guerra Mundial, el país debió reemplazar productos que se solían importar, por lo que personas que tenían conocimientos en producción -en su mayoría técnicos del modelo Krause- resolvieron esta falta, generando pequeños puntos de producción en espacios alternativos como garajes.

Frente a la crisis internacional de la década del 30, comienza el proceso de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), que significó una gran oferta laboral de personal competente. Este proceso, entre 1930 y 1960, fue acompañado de grandes cambios sociales nacionales e internacionales como la migración del campo a la ciudad, la urbanización y el desarrollo de las grandes ciudades.

Los países afectados por la situación posbélica tuvieron una grave caída de la actividad productiva y del empleo. La respuesta a esta crisis fue la contribución entre un modelo político keynesiano de Estado interventor, y el modelo productivo fordista, la producción en masa en las grandes fábricas (Narodowski, 2007).

No es casual que para 1940 existían 11 escuelas industriales en el país: 4 en Capital Federal, 3 en Buenos Aires, 2 en Entre Ríos, 1 en Santa Fe y 1 en Santiago del Estero (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1942). En 1944, a partir del Decreto N° 17.854, se funda la Dirección Especial de Enseñanza Técnica para dirigir, administrar e inspeccionar a los Institutos educativos técnicos.

Influencias de los modelos productivos en los organismos de educación técnica

A mediados del siglo XX con el desarrollo de la industria nacional y la dignificación del trabajador, comienzan a surgir demandas que exigen al Ministerio de Educación y Justicia de la Nación crear escuelas técnicas y de formación en oficios. Paralelamente se crean organismos especializados para la conducción y supervisión de todas las escuelas (INET, 2016).

En el año 1946, se lleva a cabo en nuestro país un modelo industrializante y populista del período peronista mediante la implementación de la Comisión Nacional de Orientación y Aprendizaje (CNAOP), que proponen una educación vocacional técnica para las capas obreras, que puede continuar su formación en la Universidad Obrera, hoy conocida como Universidad Tecnológica (Gallart et al., 2003; Gaggero, 2008). El objetivo de esta comisión fue fundar las “escuelas-fábricas”, que si bien fueron pocas han logrado en determinadas localidades significativos vínculos de interacción con la Industria local (Otegui, 1959).

A través del famoso Primer Plan Quinquenal (1947), se reorganiza el sistema educativo: los ingresantes (con la escuela primaria terminada), cursaban un ciclo básico en el que recibía el certificado de experto en la especialidad elegida; y luego continuaba un ciclo superior Técnico, o un curso de perfeccionamiento práctico. Con el Segundo Plan Quinquenal (1953), el objetivo principal fue incorporar formación moral e intelectual en base a la política peronista, formando profesionales en el área agropecuaria, industrial y minera, con conciencia nacional, sumando además becas de investigación.

A finales de este ciclo, durante el gobierno *desarrollista* de Frondizi, se alcanza uno de los mayores logros, la creación del Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), organismo autárquico creado bajo la Ley N° 15.240. El mismo surge mediante la fusión entre los organismos antes mencionados, CNAOP y la Dirección Especial de Enseñanza técnica, con el fin de nuclear y agilizar la gestión de la educación técnica, y así impulsar al proceso de desarrollo industrial del período (INET, 2016).

El auge industrializador de la época comienza a decrecer, el país atravesaba un período convulsionado en los años 70. La década del 90 sería la culminación de un proceso iniciado con la última dictadura, que mediante la privatización, el cierre de fábricas, la apertura a las importaciones, resultó en el deterioro de la industria nacional y del empleo.

En el ámbito educativo, con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, se establecen cambios de gestión, administración y organización dentro de la educación técnica que, planificada para el trabajo en servicios, comenzaba a alinearse con el resto de las escuelas del nivel medio y polimodales, dejando de lado la propuesta formativa original, y enfrentándose a una crisis: un claro reflejo de la realidad industrial, como si la destrucción de la Industria nacional se trasladara a la educación técnica (Atchoarena, 1998; Crosta, 2009; Maturó; 2014).

Los últimos 30 años sin embargo han presentado un leve proceso de modernización del país, caracterizado por la apertura económica y la globalización como consecuencia de la revolución tecnológica -nuevas tecnologías de la información y comunicación en aplicación masiva- (Rossi, 2011; INET, 2016b).

En 1995 fue creado el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), como continuador del CONET, para dotar al Ministerio de Educación de un organismo ágil frente al nuevo escenario educativo planteado a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, con la transferencia de las escuelas nacionales a las jurisdicciones provinciales: los Ministerios de Educación provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Atchoarena, 1998; Rossi, 2011; Abdala, 2014; INET, 2016b).

En el 2005, luego de la crisis sucedida entre 2001 y 2003 plagada de conflictos de tipo económico, político y social, se sanciona la Ley de Educación Técnico Profesional y en 2006 la Ley de Educación Nacional, que dejaba atrás la descentralización de la educación, y reestructura la educación técnico-profesional, revalorizando la formación (Brachetti, 2010; Maturó, 2014; Bottinelli y Sleiman, 2015).

Las políticas de protección a la industria mediante medidas devaluatorias y como consecuencia el aumento de productos importados, inician un nuevo proceso de industrialización, al que se sumaron medidas de promoción industrial, desarrollo local, préstamos, créditos y subsidios principalmente a PYMES. De acuerdo a información suministrada por la Subsecretaría de la Pequeña y Mediana Empresa y Desarrollo Regional de la Nación, entre 2003 y 2005 la tasa de natalidad de nuevas PYMES pasó a ser del 12%, contra un promedio del 7,8% entre 1996 y 2001 (Quiroga, 2008; Ruiz, 2009).

Los vaivenes en materia educativa y formativa, fueron de la mano con la política industrial, donde la educación técnica puede considerarse un logro, muestra de modernización, desarrollo económico y participación social (Gallart et al., 2003; Ferreyra et al., 2010; Civale, 2013).

Los nuevos órganos de la Ley de Educación Técnico Profesional

El Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción

La Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (2005), basándose en la experiencia del Consejo Nacional de Educación-Trabajo, creó el órgano consultivo y propositivo Consejo Nacional de Educación, Trabajo y Producción (CoNETyP), cuya finalidad es asesorar al Ministro de Educación en todos los aspectos relativos al desarrollo y fortalecimiento de la educación técnico profesional y articular con otras áreas del Estado.

La Comisión Federal de Educación Técnico Profesional

La Comisión Federal de Educación Técnico Profesional (creada en el art. 49 de la Ley), es un ámbito de discusión y consulta técnica acerca de la formulación y el seguimiento de los programas federales. A su vez, tiene injerencia en la implementación y evaluación del Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional.

El pasaje del técnico profesional al emprendedor

El técnico profesional como tal, gracias a su formación, presenta ventajas en relación a otros individuos que desean iniciarse en el camino emprendedor pero carecen de educación formal. Haciendo foco en este factor, es posible visibilizar las oportunidades de incorporar a la formación técnica conocimientos de emprendedurismo, con el fin de que estos egresados cuenten con estas herramientas al momento de finalizar sus estudios y enfrentar la disyuntiva: de comenzar estudios de nivel universitario o en el caso de tener que abrirse paso en el campo laboral, tener conocimientos para iniciar emprendimientos propios (Aneas et al., 2012). Otras posibilidades para esta articulación, podrían ser formaciones complementarias ofrecidas por otros organismos públicos o privados; pero consideramos que en las escuelas técnicas se cuenta con la infraestructura, las condiciones y las facilidades necesarias, sin mencionar el alumnado, que tiene la edad óptima y se encuentra ya convocado con fines educativos.

El Artículo 14 de la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley 26.058) dictamina y promueve la vinculación de las instituciones de formación con empresas de distintas escalas, en pos del fomento a los micro emprendimientos (Maturo, 2015).

Esta norma también legisla aspectos operativos como: la preservación de la seguridad de los alumnos, programas de capacitación para los docentes; igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Artículo 40); y especifica que en ningún caso los alumnos sustituirán o tomarán el lugar de los trabajadores en las empresas. Por otra parte, establece que a través del INET se debe

asegurar la provisión del equipamiento necesario para el funcionamiento de los talleres, laboratorios, entornos virtuales, etcétera.

La puesta en práctica de estas normativas, puede apreciarse analizando el Diseño Curricular de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional de la Provincia de Buenos Aires (Dirección General de Cultura y Educación, 2009), este documento presenta los módulos y contenidos para cada tecnicatura. Desde su concepción basal apunta a la formación de técnicos "... que puedan desempeñarse como actores en procesos productivos en pequeñas y medianas empresas, pero también como emprendedores autogestivos con sentido crítico y responsabilidad ciudadana que sean verdaderos agentes de promoción del cambio y el desarrollo..." (Dirección General de Cultura y Educación, 2009: 6).

En este contexto, identificamos cuáles asignaturas presentan contenidos de diseño (D) y de emprendedurismo (E), campos en los cuales fijamos el foco de este análisis. Particularmente, existen dos materias donde se presentan con mayor especificidad contenidos de estos campos: 1. Sistemas productivos, y 2. Emprendimientos productivos y desarrollo local. A modo de ejemplo, la materia Sistemas productivos aborda contenidos íntimamente relacionados con el diseño: sistemas de producción; producción de bienes físicos y servicios; evaluación y financiación de proyectos productivos; estrategia tecnológica; producto; servicios como producto; *packaging*; tecnología de la producción; diseño del proceso; producción continua; producción por montaje; producción por proyectos; logística de producción; control de *stock*; transporte; mantenimiento; relaciones de la producción con el ecosistema; entre otros (Ibíd.). Mientras que la materia Emprendimientos productivos y desarrollo local, tiene por contenidos: teorías del emprendedurismo; emprendedurismo social, cultural y tecnológico; emprendedurismo y desarrollo local; emprendimientos familiares, finanzas; marketing; calidad en la gestión de emprendimientos; técnicas de comunicación; actitud emprendedora; laboratorio de ideas y oportunidades; planeamiento de emprendimientos sociales y culturales; incubadoras: social; cultural y tecnológica; desarrollo local y territorio: *clusters*, cadenas de valor, locales y regionales; polos tecnológicos; promoción del desarrollo económico local, agencias de desarrollo, incubadoras de empresas y micro emprendimientos; desarrollo rural, sustentabilidad del modelo y cuestiones ambientales; cooperación y asociativismo; entre otros (Ibíd.).

Desde nuestra experiencia y en nuestra humilde opinión como profesionales del diseño y educadores, encontramos los contenidos seleccionados apropiados para el objetivo buscado. También consideramos clave relevar y analizar las tecnicaturas que imparten estos contenidos.

La asignatura Emprendimientos productivos y desarrollo local tiene presencia (afortunadamente) en todas las tecnicaturas, al igual que las Prácticas profesionalizantes (Esta asignatura aporta nociones de emprendedurismo, dependiendo del tipo de empresas del sector privado que las instituciones de formación seleccionen

para las prácticas profesionalizantes); pero existen también otras materias con contenidos de diseño (D) y de emprendedorismo (E), sujeto de nuestro interés. Para identificar que materias cuentan con la presencia de estos tópicos, realizamos una búsqueda. Se analizaron las materias de cada tecnicatura del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Allí, se señalaron aquellas que incluían entre sus contenidos mínimos.

A partir del Diseño Curricular de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional de la Provincia de Buenos Aires, se analizaron las asignaturas de cada tecnicatura, identificando en ellas los contenidos mínimos inherentes al diseño y el emprendedorismo (Dirección General de Cultura y Educación, 2009).

Como resultado de este análisis, obtuvimos un panorama general que nos permite entender la presencia de estas temáticas en el cruce transversal entre asignaturas y las diferentes tecnicaturas.

De este modo, podemos inferir que las tecnicaturas que más contenidos de D y E ofrecen a los estudiantes desde sus diseños curriculares son las tecnicaturas en Multimedia (13 materias) y en Administración de las organizaciones (12 materias). En un segundo grupo encontramos que en las tecnicaturas de Automotores y de Maestro mayor de obras existen 7 y 6 materias respectivamente. Mientras que un tercer grupo podría agrupar las tecnicaturas de Electrónica, Constructor naval, Electromecánica, Tecnología de los alimentos y Servicios turísticos, (todas con 4 materias). Por último, un cuarto grupo forman las tecnicaturas de Aeronáutica y técnico Aviónico (3 asignaturas cada una), Informática profesional y personal, y Técnico químico (2 asignaturas cada una).

Probablemente no resulte sorprendente encontrar que la formación técnica de Multimedia sea la que más contenido de D y E proponga; pero sí resulta llamativo apreciar que la formación en Tecnología de los alimentos, tenga el doble de contenidos de D y E que los propuestos para Informática profesional y personal.

Por otra parte, la innovación aparece entre los fundamentos que dan sustento al Diseño Curricular mencionado, y como una de las necesidades destacadas por el ámbito científico, tecnológico y productivo para el desarrollo territorial sustentable del país y sus regiones. También se considera que la educación técnico profesional representa un elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socio-productivo e innovación tecnológica. Pero este enunciado argumentativo no se ve reflejado aún en los contenidos curriculares de las tecnicaturas; ya que la innovación aparece únicamente bajo los términos de Innovación mediante funciones, en la materia Lenguajes Electrónicos (Tecnicatura en Electrónica).

Por último, el análisis del cuadro también permite apreciar que existen muchas asignaturas donde se imparten contenidos de diseño, y esto presenta un campo de acción para los diseñadores en la enseñanza en escuelas de formación superior en disciplinas técnicas -espacios no evidentes en un inicio-, que ofrecen perspectivas de trabajo, acción y mejora a considerar.

Conclusiones

En un análisis histórico de la evolución de la educación técnica en la Argentina, contemplando distintos contextos socioeconómicos y políticos, se observa una anticipación del sistema educativo técnico, en relación a los desafíos productivos subsiguientes. Primeramente, frente al advenimiento de la Revolución Industrial, se crea la primera Escuela Industrial de la Nación (1909). Seguidamente, en el período de posguerra, con el fin de fortalecer el desarrollo de la industria nacional, se fundan escuelas industriales en todo el país bajo la Dirección General de Enseñanza Técnica (1944); y más tarde, con la creación y puesta en marcha de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional y sus tres ciclos de aprendizaje: Ciclo Básico, Ciclo Técnico y La Universidad Obrera Nacional (1945).

En la segunda parte de este trabajo, mediante el análisis de contenidos de la Modalidad Técnico Profesional de la Educación Secundaria bonaerense, destacamos la inclusión de contenidos relacionados con el diseño y el emprendedorismo.

Estos contenidos, muestran una amplia variedad temática: desde el micro emprendimiento hasta el desarrollo local, abarcando todas las instancias productivas; desde la búsqueda de ideas y el diseño de productos, hasta el marketing y la comercialización. El estudio y las prácticas en el medio productivo pueden mejorar la inserción laboral de los egresados de escuelas técnicas.

En este orden de ideas, basándonos en la lógica de anticipación que como hemos verificado en el pasado debería ofrecer el sistema técnico educativo, advertimos que la actual configuración no se ajusta a los desafíos productivos futuros, dominados por competencias de mercado vertiginosas, sustentadas en muchos casos por innovaciones tecnológicas.

Entendiendo esto, consideramos que deberían sumarse competencias técnicas y profesionales en innovación conceptual y tecnológica, para responder a las necesidades productivas que en un futuro inmediato se presentarán como indispensables para alcanzar un grado aceptable de competitividad en el mercado nacional, regional e internacional (Dorochesi Fernando, 2013). Esta innovación debería aplicarse, desarrollarse y ejercitarse en cada una de las áreas temáticas identificadas, con herramientas creativas y socio-colaborativas, que permitan la obtención de mejoras en procesos y/o productos que impacten en las diversas escalas productivas: emprendedorismo, pequeñas y medianas empresas e industrias (Aneas et al., 2012; Kantis et al., 2014).

Referencias bibliográficas

- Abdala, E. (2014). «Esbozo de la dinámica histórica y algunos aspectos de los sistemas nacionales de formación profesional en América Latina». En CEPAL. Serie Macroeconomía del Desarrollo No. 162. Santiago: Naciones Unidas.
- Aneas, A.; Sáez Fuentes, E. y Sáez Rosenkranz, I. (2012). «Emprendimiento en estudiantes de educación superior en Chile: intervención pedagógica para fortalecer la innovación y la creatividad». Pujol, M. A., Lorenzo, N. y Violant, V. (coord.). Innovación y crea-

- tividad: Adversidad y Escuelas creativas. Barcelona: GIAD-UB.
- Atchoarena, D. (1998). «*The alternatives for the financing of vocational training: the example of emerging countries in Latin America*». *European Journal of Vocational Training*, 13, pp. 56-66.
- Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2015). «*La educación técnica en la Argentina*». *El Observador*, Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE, pp.1-9.
- Brachetti, O. (2010). «*Educación técnico profesional y trabajo: esferas difíciles de compatibilizar*». *Entrelíneas de la Política Económica*, 25 (4), pp. 37-44.
- Civale, O. O. (2013). «*Reflexiones en torno a las problemáticas asociadas al cambio conceptual en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ingenierías*». *Revista Ciencia y Tecnología*, 13, pp. 159-174.
- Crosta, F. L. (2009). «*Reformas Administrativas y Curriculares: El Efecto de la Ley Federal de Educación sobre el Acceso a Educación Media*». Documento de Trabajo No. 82. La Plata: CEDLAS.
- Dorochesi Fernandois, M. (2013). «*C3 – Creatividad, Complejidad y Cambio*». Valparaíso: USM.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos: los años del águila, 1920-1925: educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*. México D.F: UNAM.
- Ferreira, H.; Caelles Arán y S.; Bonetti, O. (2010). «*Una manera de aproximar la educación y el trabajo: los centros de desarrollo regional (CEDER)*». *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (3), pp. 1-14.
- Gaggero, H. (2008). «*La Expansión de la Educación Técnica durante el gobierno Peronista (1943-1955)*». En Miroli, A. y Weisman, D. (eds.). *Actas de las XIII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas*. Buenos Aires: UBA.
- Gallart, M. A.; Oyarzún, M. M.; Peirano, C y Sevilla, M. P. (2003). *Tendencias de la Educación técnica en América Latina*. Estudio de caso en Argentina y Chile. París: UNESCO.
- Kantis, H., Federico, J., & García, S. I. (2014). *Índice de condiciones sistémicas para el emprendimiento dinámico: una herramienta para la acción en América Latina*. Asociación Civil Red Pymes Mercosur.
- Maturo, Y. D. (2014). «*La educación Técnica en Argentina: de la "Reforma educativa" -década de los 1990- la ley de educación técnico profesional*». *Revista Exitus*, 1 (4), pp. 95-119.
- Maturo, Y. D. (2015). «*La educación técnico profesional de nivel medio en Argentina y Brasil. Situación actual y marco legal*». V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación "Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional". Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2011). *Educación Tecnológica*. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Ciclo Básico Educación Secundaria - 1º y 2º / 2º y 3º Años. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1942). *Dirección de Estadística y Personal. Recopilación Estadística 1940-1941*. Buenos Aires: Penitenciaría Nacional.
- Narodowski, P. (2007). *La Argentina pasiva*. Buenos Aires: Prometeo.
- Neder, R. (2012). *El pluriculturalismo tecnológico: cuarta generación de los derechos y el movimiento por la tecnología social en América Latina*. En Molina, F. T., y Giuliano, G. (Eds.). *Culturas científicas y alternativas tecnológicas*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación Productiva.
- OECD (2012). *Latin American Economic Outlook 2013. SME Policies for Structural Change*. Santiago: OECD/UN-ECLAC.
- Otegui, J. M. (1959). *La Escuela Técnica. Su historia y su función social*. Buenos Aires: Don Bosco.
- Quiroga, A. (2008). «*Aspectos de la política económica Kirchnerista*». Tesis presentada para la obtención del grado de licenciada en Sociología. La Plata: Facultad de Humanidades, UNLP.
- Rossi, A. M. (2011). «*¿Estrategias inclusivas como mecanismos eficaces de distribución de la riqueza?*» *Actas del IV Encuentro Internacional Políticas Públicas y Trabajo Social. Aportes para la reconstrucción de lo público* (pp. 206-223). Buenos Aires: UBA.
- Ruiz, G. (2009). «*La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales*». *Revista de Educación*, 348, pp. 283-307.
- Silva, E. D. (2012). *La Universidad Tecnológica Nacional como modelo de inclusión social*. Haedo: Universidad Tecnológica Nacional.
- Simone, V.; Campetelli, V.; Pagotto, A. y Wejchenberg, D. (2007). «*Análisis institucional y estudio de las carreras. Facultad Regional Avellaneda (UTN)*». Documento de Trabajo No. 1. Laboratorio MIG (Monitoreo de Inserción de Graduados). Villa Domínico: UTN-FRA.
- Smith, K. y Beasley, M. (2011). «*Graduate entrepreneurs: intentions, barriers and solutions*». *Education þ Training*, 53 (8/9), pp. 722-740.
- Sobrevila, M. A. (1995). *La educación técnica argentina*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- Vidal, R. (2008). «*Latinoamericanos: ¿Emprendedores competitivos?*». *Globalización, competitividad y gobernabilidad*, volumen 2, Nº 2, pp. 126-139.
- Wiñar, D. L. (2010). «*Una visión crítica de los cambios realizados en la educación técnica en la década de 1990*». *Revista Vías*, 3 (3), pp. 6-14.

Referencias electrónicas

- Escuela de Educación Técnica Nº 1 "Otto Krause". *Discurso de inauguración del edificio pronunciado por el Director de la Escuela Industrial de la Nación*. Sitio Web de la EET Nº 1 [en línea]. Consultado el 18 de abril de 2016 en <<http://www.ottokrause.edu.ar/discursook.html>>
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2016). «*Historia CONET/INET*». INET [en línea]. Consultado el 18 de abril de 2016 en <<http://www.inet.edu.ar/institucional/historia/>>
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2016b). «*Ley de Educación Técnico Profesional*». INET [en línea]. Consultado el 18 de abril de 2016 en <<http://www.inet.edu.ar/ley/>>

www.inet.edu.ar/normativa/ley-de-educacion-tecnico-profesional/ ¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.>

Abstract: This paper analyzes the evolution of the Professional Technical Modality in Secondary Education in Argentina: How has it been traversed by the different productive models, from the foundation of the first technical school with Fordism to local development? What were the main policy milestones throughout this process? In particular, the incorporation of the design and principles of entrepreneurship into the current educational model and the basic tools for entrepreneurial development that contribute to local technological innovation are studied. To conclude, the impact of these new educational policies is evaluated in this dynamic socio-economic context.

Keywords: technical education - technological entrepreneurship - design - secondary education - technological innovation - technical secondary schools - productive model

Resumo: Este trabalho analisa a evolução da Modalidade Técnico Profissional na Educação Secundária em Argentina: ¿Como tem sido atravessada pelos diversos modelos produtivos, desde a fundação da primeira escola técnica com o fordismo até o desenvolvimento

local? ¿Quais foram as principais metas normativas ao longo deste processo? Particularmente estuda-se a incorporação do design e os princípios de empreendedorismo no modelo educativo atual e as ferramentas básicas para o desenvolvimento empreendedor que contribuem à inovação tecnológica local. Para concluir, avalia-se o impacto destas novas políticas educativas neste contexto sócio-económico dinâmico.

Palavras chave: educação técnica - empreendedorismo tecnológico - design - educação secundária - inovação tecnológica - escolas secundárias técnicas - modelo produtivo

(¹) **Federico Del Giorgio.** Solfa Diseñador Industrial. Magister en Marketing Internacional. Master in Diritto, Economía e Política dell'Unione Europea, Università degli Studi di Padova (Universidad de Padua).

(²) **María Sol Sierra.** Diseñadora Industrial, Profesora en Diseño Industrial y Doctoranda en Arte Contemporáneo Latinoamericano de la Facultad de Bellas Artes, (Universidad Nacional de La Plata).

(³) **María Victoria Vescio.** Diseñadora Industrial, Profesora en Diseño Industrial y Maestranda en Políticas de Desarrollo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata).

Convergencia de recursos para el aprendizaje de Lengua: películas, textos y videojuegos como vehículos en la construcción de saberes

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

María Gabriela Galli (¹) y Marcela Liliana Tammaro (²)

Resumen: Las prácticas educativas atraviesan hoy un cambio de paradigma: de una educación tradicional, verticalista, asimétrica y disciplinar, a otra, en la que deben generarse ambientes de aprendizaje en los que los alumnos interactúen, y se empleen metodologías de co-construcción, integrando componentes tecnológicos en relación al contexto de la cultura digital donde estamos inmersos. A partir de estas ideas hemos elaborado una secuencia didáctica que integra diversos recursos para la enseñanza de contenidos de la asignatura Lengua.

Palabras clave: lengua – didáctica – películas – textos – videojuegos - co-construcción de saberes

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 93]

Introducción

En el ámbito educativo, las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han creado las condiciones para la construcción de los mencionados ambientes, entendiendo aquellas como conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y distribución de información en diversos formatos, aspectos que dieron origen a la sociedad del conocimiento, en la que éste se ha convertido en motor de desarrollo.

Desde nuestra perspectiva consideramos a las TIC como “herramientas de enseñanza y recursos de aprendizaje de forma que éstas (...) constituyan parte integral de los procesos de transmisión y construcción del conocimiento” (Aguerrondo, 2006, p.13), sin perder de vista el potencial que también tienen otros recursos más tradicionales, como son el libro y las películas.

Sin embargo, ni la inclusión de TIC ni de cualquier otro recurso, por sí solos, generan innovación alguna en las instituciones educativas, como tampoco garantizan ma-

por calidad en el aprendizaje si no se llevan a cabo a través de una aplicación cuidadosamente planificada que posibilite su incorporación en el aula y su apropiación por parte del estudiante.

Generalmente, se asocia al uso de herramientas digitales con innovación. Sin embargo, ésta supone un proceso más complejo que la incorporación de recursos. Se trata de “una forma creativa de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales (...) que dé como resultado el logro de objetivos previamente marcados” (Salinas, 2004, p.4). Por ello, resulta imperioso precisar su empleo, analizar el cómo, por qué y para qué de su incorporación, de manera que aquellas se constituyan en mediadoras entre el conocimiento, el estudiante y el docente. Es necesario entonces, redefinir las prácticas educativas, reasumiendo, estudiantes y docentes, nuevos roles en los que la innovación esté presente.

Alvin Toffler (1995) explicita que el éxito de la educación del siglo XXI depende del desarrollo de capacidades que permitan al sujeto desenvolverse en un mundo complejo. Por tal motivo, y en tanto docentes, debemos constituirnos en guías y orientadores en los procesos de aprendizaje, empleando actividades que incluyan una tecnología digital acorde a demandas culturales y políticas educativas, fomentando en el educando el desarrollo de competencias que le permitan la aplicación de lo aprendido en el mundo actual, hecho que implica manejo adecuado de la información, planteo y resolución de problemas, desarrollo de un pensamiento crítico, trabajo colaborativo y autónomo, entre otros.

La presente secuencia didáctica ha sido empleada utilizando variados recursos para el abordaje de un contenido temático: libro de texto, películas, plantillas digitales y videojuegos. Específicamente sobre estos últimos, consideramos importante contextualizar algunas de sus características, en tanto que frecuentemente aparecen asociados a actividades de entretenimiento, y en nuestro caso, los hemos utilizado en la enseñanza.

Los videojuegos se definen como un “hipergénero artístico emergente” (Esnaola, 2009, p. 120), que son utilizados por niños, jóvenes y adultos para entretenimiento. Variados estudios de investigación en la temática demuestran que el empleo de ellos como herramienta en situaciones educativas presenta algunas ventajas:

- permite la inclusión de la tecnología en la clase como vehículo para la construcción de saberes
- facilita el discernimiento de situaciones a partir de múltiples sentidos (multimodalidad)
- convierte al alumno en protagonista de su aprendizaje
- aumenta la capacidad de interacción
- enriquece la motivación y favorece el rendimiento
- desarrolla habilidades de comprensión, creación y psicomotrices
- posibilita la socialización y la cooperación
- aumenta la concentración

Edgar Dale (1969), acerca de cuáles son los métodos más efectivos para el aprendizaje, señala que el 90 % de lo que el alumno recuerda luego de dos semanas, proviene de aquello que dice y hace, y el 10% restante, de lo que lee. Podríamos afirmar, entonces, que, lo lúdico supone un hacer.

Jugar favorece la exploración, la toma de decisiones, la resolución de problemas, reinventar soluciones, es decir, hacer en y con el juego, perdurando el aprendizaje. De allí que consideremos valiosa su inclusión como innovación en los ámbitos de aprendizaje, ya que, por un lado, los videojuegos son parte de nuestra cultura y por otro desde la mirada pedagógica, posibilitan el acercamiento del estudiante a entornos educativos mediados por herramientas no tradicionales en entornos formativos, introduciendo un elemento innovador.

Frecuentemente se relaciona a los videojuegos aspectos negativos como ser el sedentarismo, el aislamiento, la adicción, la violencia y la pérdida de tiempo. Sin embargo, empleados como herramienta educativa y supervisados por el docente que orienta su empleo con fines pedagógicos determinados, aquellos logran posibilitar un aprendizaje significativo.

El presente proyecto intenta sumar nuevos recursos y herramientas para la enseñanza de la asignatura “Lengua”, en primer año de escuelas secundarias, dentro del proceso de transformación que consideramos debe generarse en las prácticas educativas para dar respuesta a las demandas del siglo XXI.

Desarrollo

El objetivo general del proyecto que nos hemos propuesto es la “*Convergencia de recursos para el aprendizaje en Lengua: películas, textos y videojuegos como vehículos en la construcción de saberes*”, es decir, crear ambientes de aprendizaje en los que se complementen recursos digitales y obras literarias, con el propósito que el alumno construya conceptos a partir de las mediaciones de estos y de sus pares, generando producciones creativas.

Asimismo, destacamos los siguientes objetivos específicos:

- Gestar ámbitos proactivos en los que los estudiantes puedan argumentar ideas, y realizar producciones escritas y artísticas
- Descubrir la importancia del trabajo en entornos digitales y las posibilidades que brinda en juego como herramienta didáctica
- Manipular herramientas digitales
- Despertar el interés por la lectura y el cine
- Promover competencias comunicativas por diversos canales
- Desarrollar el aprendizaje autónomo
- Interpretar obras literarias descubriendo diferentes sentidos presentes en las mismas
- Construir significados a partir de la utilización de variados recursos y herramientas
- Resolver problemas en un marco de co-construcción
- Aplicar los conocimientos en situaciones creativas

Narración de Secuencia didáctica con el cuento fantástico “*Alicia en el País de las Maravillas*”

Sobre la base de un trabajo previo realizado sobre la temática *mitos*, con alumnos de primer año, se estableció la diferencia existente entre aquellos y los cuentos, elaborando una clasificación de estos últimos, mediante la búsqueda en Internet, analizando la información obtenida y potenciando competencias para la misma. Es-

tablecida dicha clasificación, se llevó a cabo la lectura de la obra literaria *“Alicia en el País de las Maravillas”*, de Lewis Carroll (2014) y el análisis pertinente, identificando múltiples sentidos y símbolos en la misma. Como producción, los alumnos debieron redactar la noticia de la desaparición de la protagonista, con una plantilla que simulaba la portada de un periódico, atendiendo a su estructura e insertando una foto tomada por ellos con el epígrafe correspondiente.

En esta primera etapa pudo evidenciarse que los alumnos adquirieron habilidades para recordar, hacer búsquedas avanzadas, trasladar el conocimiento a nuevos contextos, comparar, reconocer significados y reorganizar los elementos principales en una nueva estructura. Posteriormente, se realizó el visionado de la película *“Alicia en el País de las Maravillas”* de Tim Burton (2010). Se contrastaron el texto y el film, señalando diferencias y elementos comunes e identificando símbolos presentes en ambos. De este modo, los alumnos encontraron patrones, reconocieron significados, elaboraron comparaciones y discriminaron ideas, con el propósito de construir argumentaciones.

Paralelamente, se instó usar el videojuego *“Aventuras en el País de las Maravillas”*, en cuya trama la protagonista, luego de caer en la madriguera y de llegar a un mundo desconocido, debe sortear una serie de obstáculos para poder regresar a su hogar. En este caso, los alumnos debieron potenciar su atención en las acciones de Alicia, observando los diferentes escenarios y resolviendo los obstáculos que se les presentaban. Luego jugaron a *“Los secretos en el País de las Maravillas”*: allí debieron hallar objetos ocultos en diferentes paisajes e identificar, posteriormente, a qué personaje pertenecían. En ambos juegos quedó manifiesto un desarrollo de la capacidad de atención, de destrezas motoras, de identificación y comparación de escenarios, instancias que motivaron al debate en torno a las narrativas de los juegos, y a la justificación en los procesos formativos.

Finalizado el trabajo con los recursos y herramientas se analizó la intencionalidad subyacente en cada uno de ellos y se contrastaron los contenidos en un cuadro comparativo.

El objetivo final de la secuencia fue que los alumnos pudiesen generar conocimientos a partir de la construcción de significados, aplicaciones experimentadas y el análisis integrador de cada recurso y herramienta. Para ello, se les solicitó que, divididos en grupos, retrataran una escena de la película o de la obra literaria que les hubiera parecido esencial a la historia, y en la que se hallara presentes elementos del videojuego, adjuntando una fundamentación escrita acerca del motivo de la elección. A dicho retrato le tuvieron que sacar una foto y convertirlo en un rompecabezas digital. Asimismo, tuvieron que elegir un elemento simbólico presente en el texto, el film y el videojuego para realizar un caligrama on line.

Durante la puesta en común se potenció la oralidad, reflexión y argumentación sobre cada una de las actividades llevadas a cabo.

Hechos que destacamos de la experiencia

El trabajo con mediación de diferentes recursos y herramientas, instaurados en una planificación, insta a la

innovación, como la intervención docente desde un rol de orientador de los procesos, la toma de decisiones en su utilización, la aplicación de cambios en las didácticas y estrategias áulicas, con la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje al introducir líneas renovadoras, con alumnos activos y motivados en pos de la adquisición de saberes significativos.

El proyecto *“Convergencia de recursos para el aprendizaje en Lengua: películas, textos y videojuegos como vehículos en la construcción de saberes”* se aplica desde hace algunos años en diversas instituciones del nivel medio y manifiesta la viabilidad de la utilización de diversos recursos y herramientas en torno a una temática, como también la adquisición de competencias de orden superior, mediadas por la tecnología digital.

El abordaje del cuento fantástico *“Alicia en el país de las Maravillas”*, permitió que los alumnos recuperaran conocimientos previos que tenían de la obra, perfeccionaran la búsqueda en *Internet* y desarrollaran la atención. Asimismo, posibilitó la interpretación comparativa entre el cuento y el film, estableciendo relaciones con el juego.

El momento del juego potenció las ansias de superación y de llegar a la meta; se descubrieron habilidades y competencias presentes al momento de jugar y se compartieron estrategias. Dicha innovación favoreció el desarrollo de la creatividad en los alumnos, motivación y adquisición de competencias digitales y de otras, específicas de la asignatura Lengua, a través de las cuales, según los alumnos, se aprende más y mejor. El juego dejó de ser visto, en esta instancia, como simple elemento de ocio, convirtiéndose en recurso que potenció en pensamiento crítico y promotor de valores en el alumno, convirtiéndose éste en generador de actividades, potenciando su confianza y la construcción de conocimiento.

Sin embargo, y tal como se expuso anteriormente, un recurso por sí mismo no supone cambio alguno en las estrategias de enseñanza, si no se encuentra mediado por una didáctica que lo fundamente. Por tal motivo, más allá del diseño inicial de la propuesta, en todo momento la comunicación entre docentes estuvo presente como vehículo para el establecimiento de acuerdos y realización de ajustes en función de las situaciones que se fueron manifestando.

Dicha secuencia didáctica, desde el punto de vista relacional, potenció el vínculo docente/alumno, y por otro lado, le permitió a este último tomar contacto con una obra literaria, incorporando herramientas digitales desde una experiencia inmersiva, aprendiendo y haciendo.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I (coord). (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*.
- Carroll, L. (2014), *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*, Salim Ed, Segunda edición
- Dale, E. (1969). *Cono del conocimiento de Edgar Dale*. Recuperado el 2013, de <http://asesoria-ciencias.blogspot.com.ar/2010/06/cono-del-conocimiento-de-edgar-dale-1946.html>
- Esnaola, G. (2009). *Videojuegos “Teaching tech”: pedagogos de la convergencia global. La docilización del pensamiento a través del macrodiscurso cultural y*

la convergencia tecnológica. (A. San Martín Alonso, Ed.) Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 10 (1), 112-133.

Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria.* Revista Universidad y sociedad del conocimiento, 1 (1).

Toffler, A. (1995). *La Creación de la Nueva Civilización.* Barcelona: Plaza y Janes.

Abstract: The educational practices are going through today a paradigm shift: from a traditional, vertical, asymmetric and disciplinary education, to another, in which learning environments must be generated in which students interact, using co-construction methodologies, integrating components Technological in relation to the context of the digital culture where we are immersed. From these ideas we have elaborated a didactic sequence that integrates diverse resources for the teaching of contents of the subject Language.

Keywords: language - didactics - films - texts - video games - co-construction of knowledge

Resumo: As práticas educativas atravessam hoje uma mudança de paradigma: de uma educação tradicional, verticalista, assimétrica e disciplinar, a outra, na que devem se gerar ambientes de aprendizagem nos que os alunos interajam, e se empreguem metodologias de co-construção, integrando componentes tecnológicos em relação ao contexto da cultura digital onde estamos imersos. A partir destas ideias temos elaborado uma sequência didática que integra diversos recursos para o ensino de conteúdos da matéria Língua.

Palavras chave: língua – didática – filmes – textos – videogames - co-construção de saberes

(*) **María Gabriela Galli.** Licenciada en Gestión Educativa, Especialista en Educación y TIC (Min. Ed). Profesora en Disciplinas Industriales, especialidad Matemática Aplicada y Técnica Superior en Informática Aplicada (UTN-INSPT) Jefa de laboratorio de informática y profesora (UTN-INSPT).

(**) **Marcela Liliana Tammaro.** Licenciada en Letras (USAL), Profesora de Filosofía (ISPE). Profesora para la Enseñanza Primaria (ENSMD), Maestrando en historia y miembro del equipo de investigación en Historia Cultural (UNTREF), Maestrando en Historia.

De competencias y entornos digitales: relato de una experiencia exitosa

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Melina Estela Ignazzi (*)

Resumen: Los entornos digitales se presentan hoy como una oportunidad única para acercar a nuestros estudiantes al conocimiento a través del desarrollo de competencias del siglo XXI y habilidades blandas. *The Green Notebook*, un proyecto hecho en la escuela pública y reconocido a nivel internacional, alcanzó dicho objetivo derribando todo tipo de barreras, desde las físicas y geográficas hasta las culturales y materiales. El relato de esta experiencia se propone inspirar el cambio que la escuela de hoy tanto nos demanda.

Palabras clave: habilidades - competencias - entornos digitales - innovación - escuela secundaria

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 95]

Introducción: de competencias y entornos digitales

Vivimos una era atravesada por la tecnología, colmada de innovaciones que afectan y modifican diversos aspectos de la vida de nuestros estudiantes. A pesar de ello, son pocas las escuelas que se hacen eco de esta situación. El diseño escolar responde a las demandas de la sociedad moderna y la industrialización. Nuestros estudiantes, en cambio, responden a la incipiente *sociedad 3.0*, definida por Moravek (2013) como el estado de sociedad que se está gestando en un futuro cercano como consecuencia de los cambios tecnológicos. “Los chicos, pues, habitan lo virtual” (Serres, 2012: 22). Al mismo tiempo, las comunidades educativas y la ciudadanía en general suelen dar a conocer su preocupación por la calidad de la enseñanza en las escuelas. Esta si-

tuación demanda de las políticas educativas la creación de currículos significativos que contemplen desafíos cognitivos, experiencias formativas y la construcción de ciudadanía. Ante ello, los docentes nos vemos interpelados a valorar la introducción de innovaciones en nuestros procesos de enseñanza. Es parte de nuestra tarea afrontar el desafío de analizar los estímulos de la cultura juvenil y dotarlos de significado (Maggio, 2012). En su análisis de los sistemas educativos actuales, Schleicher (2015) advierte que los mismos no están a la par de las habilidades y competencias que nuestros estudiantes necesitan para contribuir en la sociedad actual. Sin embargo, la educación formal no parece moverse hacia ella. El caos y la ambigüedad de los tiempos que corren llaman a un resurgimiento del “aprender

haciendo”, pero además, de hacerlo con otros. Y hoy la tecnología puede ayudarnos enormemente a lograrlo. En este camino, innovar no significa que haya más tecnología en las aulas, sino cambiar los enfoques de enseñanza para que nuestros estudiantes adquieran las habilidades y competencias que necesitan para la sociedad actual (Schleicher, 2015), y la que está por venir.

Una de las propuestas pedagógicas que pueden ser poderosos disparadores para la puesta en práctica y adquisición de dichas habilidades y competencias es el aprendizaje basado en proyectos (*project-based learning*). La tecnología es una gran facilitadora de los mismos, en tanto promueve la flexibilidad y la personalización, la creación de comunidades, la colaboración y la comunicación. La escuela se trata de pensarla con otros, y hoy nos encontramos frente a una oportunidad única de lograrlo de la mano de los entornos digitales. Diversos autores sostienen entonces que la clave para la innovación exitosa es la combinación de innovación, redes colaborativas y comunidades creativas. La polifonía permite tender puentes hacia la colaboración, desplegando distintas voces y puntos de vista, y además promoviendo en los estudiantes el desarrollo de las mentes respetuosa, ética y participativa.

Relato de una experiencia exitosa: The Green Notebook El trasfondo del proyecto

En la escuela en donde llevé adelante este proyecto me desempeño, mayormente como profesora de inglés. En el ciclo superior, tengo un quinto año perteneciente al Bachillerato Biológico, y otro al Pedagógico. Tanto en una como en otra orientación, busco que la enseñanza del idioma no sea un contenido en sí mismo, sino que sea un medio para otros fines. Como docente de idioma, una de las habilidades a desarrollar en mis estudiantes que más me interpelan es la comunicación. En la génesis del proyecto, entonces, pensé en la forma de que los chicos utilizaran el inglés para comunicarse de manera genuina y auténtica. En este sentido, la utilización de un entorno digital sería lo mejor para “salir del aula” y alcanzar dicho objetivo. Recurrí entonces al grupo de Educadores Expertos de Microsoft del que soy parte hace unos años, y me contacté con Sukmawati Salamah, profesora de Inglés de Jakarta, Indonesia, quien compartía las mismas inquietudes. Y dado que el grupo de estudiantes con el que tengo más carga horaria es el Biológico, decidí trabajar sobre la temática del cuidado del medio ambiente.

Hasta aquí, el proyecto lo tenía casi todo: participantes, temática, objetivos, tiempos estipulados (todo el ciclo lectivo para los estudiantes de Buenos Aires). Solo faltaba el entorno digital que lo albergara. Y fue aquí en donde enfrentamos un gran desafío: la falta de recursos materiales y económicos, lo cual, lamentablemente, caracteriza a la gran mayoría de las escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires. Si bien el Nivel Medio del Normal 4 se encuentra impactado por el Plan Conectar Igualdad, afrontamos dos problemas. Por un lado, la falta de piso tecnológico, con lo cual no contamos con conexión a Internet. Y por otro, el hecho de que, ante la falta de propuestas pedagógicas concretas en general, los chicos no cuentan con sus *netbooks* en un estado

óptimo, ya que las mismas se encuentran en servicio técnico desde hace tiempo, bloqueadas o simplemente rotas y olvidadas. Fue así que decidí que el proyecto tendría que ser llevado adelante en un entorno digital que nos permitiera trabajar de manera asincrónica, de forma tal que al menos mis estudiantes pudiesen participar de él desde sus hogares o desde cualquier ámbito fuera de la escuela en donde contaran con conexión a la red. O alternativamente, también desde sus celulares inteligentes. Finalmente, la herramienta seleccionada fue *Microsoft OneNote*, un cuaderno de notas digital que puede ser editado de forma colaborativa, y que puede ser utilizado desde diversos dispositivos, permitiendo un verdadero aprendizaje móvil, ubicuo y asincrónico.

Objetivos

- Intercambiar problemáticas ambientales y posibles soluciones en cada comunidad, utilizando la lengua adicional inglés.
- Reflexionar sobre el cuidado del medio ambiente.
- Superar las diferencias culturales para poder apreciar la riqueza en la variedad.
- Desarrollar habilidades y competencias del siglo XXI.

Competencias desarrolladas

- Ciudadanía: a través de la concientización por el cuidado de nuestro planeta, se alentó el ser un ciudadano comprometido con su ciudad, su entorno, su futuro y el de las generaciones que le preceden.
- Colaboración: este cuaderno de notas “verde” fue una construcción colectiva, en donde el aporte de cada uno de sus participantes fue valorado por los demás, generando un verdadero aprendizaje con otros.
- Comunicación: mediante el uso del inglés de manera genuina, se logró que dos grupos de estudiantes pudieran entenderse, a pesar de no hablar el mismo idioma.
- Creatividad: los estudiantes del Bachillerato Pedagógico crearon materiales de lectura, un cuento corto y un poema, los cuales fueron incluidos en *The Green Notebook*. Los mismos tienen como tema central el cuidado de nuestro planeta.
- Auto-regulación: el modo en que se llevó adelante la forma de trabajo y participación en este proyecto le brindó a cada estudiante la posibilidad de trabajar a su propio ritmo y de manera más personalizada.

Resultados

The Green Notebook fue un proyecto altamente motivador para mis estudiantes, quienes a pesar de los obstáculos trabajaron arduamente, haciéndolo fuera de la escuela, sin la supervisión directa de su docente. Quizás fuese por lo exótico de conocer otra cultura, por utilizar una herramienta nueva, o porque la temática del proyecto realmente los atrapó. De lo que sí estoy segura, ya que en mí día a día sigo experimentándolo, es que la propuesta pedagógica diferente, una que no se focaliza en un contenido curricular específico, sino en la adquisición de habilidades y competencias a través de un entorno digital de aprendizaje, pudo haber sido la clave del éxito de esta experiencia. El proyecto puede visitarse en <http://bit.ly/1TkprfS>.

Repercusiones

En primer lugar, por este proyecto fui seleccionada para participar en el *Microsoft Educator Exchange*, un evento que año tras año se propone reunir y celebrar los logros de docentes de todo el mundo que implementan la tecnología en sus prácticas de manera exitosa. En esta ocasión, el acontecimiento se realizó en Budapest, Hungría, a principios del pasado mes de marzo.

En segundo lugar, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, junto a *Microsoft Latinoamérica* y Foro 21, premiaron el proyecto con el “Reconocimiento a un docente innovador de mi ciudad”. El mismo se propone destacar las buenas prácticas de profesores y maestros a lo largo y ancho de Latinoamérica y se realiza en el marco de los múltiples esfuerzos llevados adelante por las comunidades y gobiernos de la región para la inclusión de las nuevas tecnologías en los procesos pedagógicos. *The Green Notebook* fue seleccionado entre más de 4.400 proyectos, por su innovación e inclusión significativa de las nuevas tecnologías. Además, el proyecto fue convocado para ser presentado en la “V Jornada Buenos Aires y sus Idiomas”, llevado a cabo en la Legislatura porteña el pasado 27 de mayo.

Conclusión: inspirar para animarse al cambio

Mi objetivo con este relato es contagiar las ganas de animarse al cambio que la escuela de hoy tanto nos demanda. La innovación está al alcance de todos y todas, independientemente de los recursos materiales y económicos con los que contemos. La clave no está en la tecnología misma, sino en las propuestas pedagógicas que la integren con sentido. Pero además, tener en cuenta que nuestros recursos más importantes son los humanos. Desde nuestros estudiantes, que deben ser el motor que nos inspire a innovar y mejorar nuestra prácticas, hasta una gestión que apoye y fomente este tipo de propuestas, pasando por nuestros colegas, y, por supuesto, por nosotros mismos. Debemos entonces reconocer aquellas experiencias que resulten exitosas y visibilizarlas, para lograr que quien aún no se haya animado al cambio, lo haga.

Referencias bibliográficas

- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Moravec, J. (2013). *Comp. Knowmad Society*. Minneapolis: Education Futures LLC. Disponible en <http://www.knowmadsociety.com/>
- Schleicher, A. (2015). *International Summit on the Teaching Profession Schools for 21st-Century Learners Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. Disponible en: http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Om%20os/PDF15/Mar/150326%20OECD%20ISTP%20report_EN.pdf
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo

Abstract: Digital environments are presented today as a unique opportunity to bring our students to knowledge through the development of 21st century skills and soft skills. The Green Notebook, a project made in the public school and recognized internationally, achieved this goal by breaking down all types of barriers, from physical and geographical to cultural and material. The story of this experience aims to inspire the change that today's school demands.

Keywords: skills - competencias - digital environments - innovation - secondary school

Resumo: Os meios digitais apresentam-se hoje como uma oportunidade única para acercar a nossos estudantes ao conhecimento através do desenvolvimento de competências do século XXI e habilidades macias. The Green Notebook, um projeto feito na escola pública e reconhecido a nível internacional, atingiu dito objetivo derrubando todo o tipo de barreiras, desde as físicas e geográficas até as culturais e materiais. O relato desta experiência propõe-se inspirar a mudança que a escola de hoje tanto nos demanda.

Palavras chave: habilidades - competências - meios digitais - inovação - escola secundária.

^(*) **Melina Estela Ignazzi.** Maestranda y Especialista en Tecnología Educativa por la Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Especialista Docente en TIC por el Ministerio de Educación de la Nación.

La lecto-escritura en clase como producción de sentido de la alfabetización académica

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Constanza Lazazzera ^(*)

Resumen: La impronta distante que la enseñanza academicista tradicional impone a los alumnos universitarios -forzando la lectura de gran cantidad de material fuera de clase luego de apenas un breve enunciado de contenidos- atenta contra la gestación de criterios propios. Para superarla, se propone la articulación de la lecto-escritura guiada en el propio ámbito áulico, con una mirada integradora que hace crecer el protagonismo del estudiante en el proceso del aprendizaje, le permite saltar las vallas de la incomprensión generada por la ausencia de guía, y le otorga las herramientas para la búsqueda de saberes profundos vinculados a la esencia de su futura competencia profesional.

Palabras clave: alfabetización - sociocognitivo - lectoescritura - inclusivo - áulico - transformación - autonomía

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 97]

*“Todo acto de narración es, como se sabe,
un modo de leer la realidad como no es,
un intento de imponer a lo real
otra forma de coherencia,
fundada a veces en el azar o en el caos”.*
Tomás Eloy Martínez (2011)

Ingresar a una clase universitaria es posiblemente la frontera perceptual que recorta el mapa actual de las diferencias sociales. Más allá de los recursos económicos, quienes logren traspasarla tienen la posibilidad no solo de validar su pertenencia recorriendo un mundo de nuevas ideas y desarrollos conceptuales, también es la posibilidad de pertenecer y recrear distintos espacios donde es posible la construcción del conocimiento en conjunto. En esa frontera perceptual, aparece el aprendizaje como uno de los principales focos de tensión. La primera respuesta suele ser el miedo, luego la queja, y finalmente, la deserción. Para poder interpretar ese complejo juego de tensiones, Bongiovanni (2009) refiere a Carlino al reparar en la noción del docente integrador, un rol decisivo que apunte a incluir a los estudiantes para que dejen de sentirse observadores externos, o quizás visitantes, meros inmigrantes de la cultura universitaria. Docentes inclusivos que excedan su función de exponer en forma unidireccional las temáticas de cada curso, para proponer constantemente nuevas formas y estrategias que eviten esa lejanía que muchas veces sienten los alumnos respecto de los textos teóricos y académicos.

Como puntos de partida, la lectura a pedido del docente comienza a activar ese proceso de alfabetización académica, e invita a desplegar el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios, es decir, la capacidad de interpretar, inferir, establecer juicios y explorar situaciones complejas. Para Carlino la lectura resulta esencial como punto de partida:

Las investigaciones psicolingüísticas y cognitivas muestran que la lectura es un proceso estratégico en el cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste. En el proceso, quien lee lo hace guiado por su propósito de lectura y, a fin de recabar sentido de lo impreso, ha de aportar su propio conocimiento sobre el tema y sobre cómo se organiza el lenguaje escrito...Dicho de otro modo, los modelos sobre comprensión lectora destacan la actividad del lector, su lectura selectiva y autorregulada, necesaria para comprender. (2005, pp.68-69).

A través de la lectura selectiva y autorregulada, comienza la posibilidad de gestar aprendizajes profundos que dejan atrás aquellos aprendizajes estratégicos y procedimentales que describe Bain (2007), es decir, estudiantes que cumplen con las reglas y creen avanzar, pero que evitan el error, reproducen esquemas de comportamiento y sobre todo, estancan las posibilidades de construir

nuevos conocimientos. Después de todo, el límite de cada mundo es el límite del lenguaje, recuerda Wittgenstein (1961).

Al descubrir las distintas aristas que ofrece la lectura, se da paso hacia la siguiente instancia de escritura, donde cada estudiante comienza a conectarse con redactar sobre aquello que leyó, con sus propios pensamientos e interpretaciones. Paso a paso, se hace palpable el ejercicio de la conceptualización. Porque precisamente redactar, abre puertas para descubrir nuevas ideas. No obstante, en esos primeros textos, los estudiantes recién inmigrados al ámbito universitario, encuentran grandes dificultades para enfrentarse al proceso de escritura y a la elaboración y análisis de sus propias ideas. Nuevamente, Carlino dibuja al docente como posible agente de transformación, como un motor que invita a los alumnos a participar activamente y poner en marcha procesos de aprendizaje:

Este endurecimiento temprano de un texto inmaduro aparece como una constante en los escritos de los alumnos, quienes tienden a revisar sus producciones línea a línea y a modificarlas solo en superficie. Lo hacen, en parte, porque nadie les enseñó otra cosa, por los tiempos ajustados que se asignan a la escritura en las instituciones educativas y porque solo escriben para ser evaluados. Si queremos resultados distintos, hacen falta procesos diferentes. La educación superior necesita que los docentes también funcionemos como lectores de sus textos. Lectores con quienes poner a prueba lo que escriben. Lectores que, reservando para el final los señalamientos de ortografía y gramática, enfoquen al comienzo cómo les llegan los contenidos sustantivos de lo escrito por ellos. (2005, p.31).

Entonces, se delinea la figura del docente como un posible líder democrático, que recentra al estudiante en el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje. Por eso, resulta interesante extender aquí el concepto de andamiaje que plantea Ausubel (2002) no solo ya de conocimientos y de saberes previos, también como plataforma emocional para enfrentar los nuevos desafíos que se presentan para salir de las zonas de confort ya conocidas y alcanzar un verdadero aprendizaje significativo. Es aquí cuando el docente puede explicitar que la lectura y la escritura no son excluyentes, sino parte de un interesante proceso de crecimiento, como enfatiza Freire:

Ahora mismo, en el momento exacto en que escribo esto, vale decir, sobre las relaciones entre pensar, hacer, escribir, leer, pensamiento, lenguaje, realidad, experimento la solidaridad entre estos diversos momentos, la total imposibilidad de separarlos, de dicotomizarlos...Al pensar guardo en mi cuerpo consciente y hablante la posibilidad de escribir, de la misma manera que al escribir continúo pensando

y repensando tanto lo que se está pensando como lo ya pensado...en el fondo, estudiar, en su significado más profundo, abarca todas esas operaciones solidarias entre ellas...y prosigue cuando al transcribir en el papel de la mejor manera que puedo los resultados provisorios, siempre provisorios, de mis reflexiones, continuo reflexionando mientras escribo, profundizando en uno u otro punto que puedan haber pasado inadvertidos antes, cuando reflexionaba sobre el objeto, es decir, sobre la práctica. (2014, pp.24-25).

De todas maneras, para esos estudiantes universitarios aún es muy palpable la brecha existente entre el trabajo realizado en clase y la instancia por fuera del ámbito universitario, frente a los textos y desarrollos escritos. Así, surgen las quejas y la dificultad de leer y escribir a solas, sin la guía docente.

Si es cierto como expresa Pennac (2008) que basta un solo profesor para salvarnos, puede ser que una sola clase también pueda hacerlo, activando el proceso de lecto-escritura universitaria en el propio ambiente áulico. En el marco de la dinámica del aula-taller que describe Ander-Egg (1999) se aborda desde una perspectiva sistémica un enfoque que posibilita integrar teoría, investigación y experiencia en un solo proceso, con producción de ideas, nuevos conocimientos y enfoques y sobre todo, nuevas preguntas.

Para ello, es el docente quien resulta el indicado para como propone Litwin (1997)- incentivar distintas actividades de lectura y escritura que apunten a jerarquizar aquello que es importante de lo que resulta secundario, seleccionar detalles, valorizar matices y ampliar el conocimiento de las derivaciones de los conceptos o problemas. El eje de balance aquí lo juega precisamente el propio docente, quien recobra especial importancia para promover distintas instancias de debate y por sobre todo, la toma de decisiones sobre aquello que debe ser recortado, tematizado o jerarquizado para que sea expuesto como obra en común. Atrás queda el examen como esa mirada normalizadora que describe Foucault (2014), como una herramienta de control que no construye conocimientos nuevos, solo permite calificar, clasificar y muchas veces, castigar.

Es entonces cuando la convicción de una tarea docente más cercana, que ayude a superar el abismo de comprensión que muchas veces se genera en el alumno por la falta de incentivos, métodos o guías, cobra una nueva dimensionalidad. Trabajando en clase no solo a nivel enunciativo general, sino entrando en el detalle más rico del texto y su análisis conjunto, se abre la posibilidad de liberar todo su potencial y dejar que con él, los alumnos construyan un saber distinto.

Es un camino hacia la pedagogía de la autonomía, que se construye en forma permanente, en la propia metamorfosis personal de estudiantes y docentes, donde es posible retroalimentar una conciencia crítica, socialmente responsable del conocimiento y decididamente orientada a la búsqueda de un saber de calidad superior.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de Valencia.
- Bongiovanni, M. (2009). *La nueva cultura académica y el docente inclusivo*. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. (11) 42-43. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Educastur, Cuaderno esfera. (2008) *Mal de escuela: entrevista a Daniel Pennac*. Recuperado de: <http://blog.educastur.es/cuadernosfera/2008/10/29/mal-de-escuela-entrevista-a-daniel-pennac/>
- Foucault, M. (2014). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Litwin, E. (1997). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Martínez, T.E. (2011). *Ficciones verdaderas*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus lógico-Philosophicus*. Nueva York: Harcourt, Brace & Company.

Abstract: The distant imprint that traditional academic teaching imposes on university students - forcing the reading of a large amount of material out of class after only a brief statement of contents - attempts against the gestation of their own criteria. To overcome it, the articulation of guided reading and writing is proposed in the classroom itself, with an integrative look that makes the student's protagonism grow in the process of learning, allows him to skip the fences of incomprehension generated by the absence of guidance, and gives him the tools to search for deep knowledge linked to the essence of his future professional competence.

Keywords: literacy - sociocognitive - literacy - inclusive - literacy - transformation - autonomy

Resumo: A marca distante que o ensino academicista tradicional impõe aos alunos universitários -forçando a leitura de grande quantidade de material fora da classe após apenas uma breve exposição de conteúdos- atenta contra a gestação de critérios próprios. Para superá-la, propõe-se a articulação da leito-escritura guiada no próprio âmbito da sala de aula, com uma mirada integradora que faz crescer o protagonismo do estudante no processo da aprendizagem, lhe permite saltar as vallas da incompreensão gerada pela ausência de guia, e outorga-lhe as ferramentas para a busca de saberes profundos vinculados à essência de sua futura concorrência profissional.

Palavras chave: alfabetização - sociocognitive - inclusive - leitoescritura - sala de aula - transformação - autonomia

^(*) **Constanza Lazizzera.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Posgrado en Periodismo Científico (Fundación Campomar). Maestría en Análisis de la opinión pública (Instituto de Altos Estudios Sociales). Posgrado en Management Estratégico (UB). Profesora de la Universidad de Palermo.

Invirtiendo lógicas... y ¡Clases!

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

María Lucía Lopetegui (*)

Resumen: La clase invertida es un ejemplo de aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza. Esta modalidad de trabajo permite optimizar el tiempo en el aula, reduciendo el tiempo de exposición de contenidos por parte del docente y aumentando el tiempo de actividad de los alumnos. La exposición de contenidos es realizada a través de videos que el docente elabora especialmente en función de la currícula. Esta modalidad está siendo aplicada por la autora en el desarrollo de la materia Biología, en diferentes cursos de primer año del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires.

Palabras clave: video – exposición - tiempo – aula - aprendizaje – motivación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 99]

Introducción

La educación secundaria se enfrenta a múltiples desafíos: nuevas subjetividades, nuevas formas de interacción a alojar e, indudablemente, nuevas tecnologías. En este sentido, la Ley de Educación Nacional, en su artículo 30 establece la importancia de "...desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y la utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las Tecnologías de la Información y Comunicación" (Ley 26.206, 2006).

Atravesados por la tecnología, la posibilidad de trabajar con las herramientas que ella nos aporta se nos hace cada día más necesario e importante. La integración de las TIC permite en parte un cambio pedagógico en el que todos y cada uno de nosotros debe participar, en la medida en que nos permita enriquecer las prácticas en las aulas y que motiva a los estudiantes.

El trabajo con TIC no solo posibilita a los alumnos acceder a diversas fuentes de información, sino generar producciones originales cuya elaboración implica procedimientos valiosos como selección de ideas, jerarquización y puesta en marcha de la creatividad. Un buen uso de las TIC favorece así que los alumnos pasen de ser meros consumidores de tecnología a ser productores de conocimiento (Libedinsky y Pérez, 2005).

Las opciones son variadas y cada una tiene sus beneficios, siempre recordando que la clave es la propuesta pedagógica que le da sentido al uso de estas herramientas. Así, podemos trabajar con proyectos colaborativos, investigaciones, *Webquest*, narraciones digitales, simuladores y con la elaboración de informes, presentaciones, esquemas, videos, mapas conceptuales, líneas de tiempo y murales digitales, entre otros.

Asumir que el conocimiento nos atraviesa y "está ahí" disponible para los alumnos y para nosotros requiere, como indica el título de este artículo, un cambio de lógica. La modernidad, de la que nuestras escuelas son fieles representantes, nos llevó a construir un imaginario sobre los roles en el aula, donde el docente porta el conocimiento y el alumno solo reproduce de forma memorística lo que el maestro o profesor expone. Esta forma de comprender el aprendizaje implica concebir

al alumno como una página en blanco. Por lo tanto, es fundamental ser creativos en la elaboración de otro tipo de propuestas donde los estudiantes sean activos y resulten empoderados.

Una modalidad interesante es la de la clase invertida. En este artículo se busca por un lado reflejar en qué consiste y por otro, relatar una experiencia real en la que se está llevando a cabo esta particular forma de trabajo.

La clase invertida: ¿En qué consiste? ¿Cuál es su fundamento?

La clase invertida es una nueva forma de trabajar que tiene como principal objetivo que el aula sea un espacio donde puedan generarse aprendizajes significativos y focalizarse en la profundización de conceptos y el desarrollo de competencias científicas.

¿Qué es lo que se invierte?

Lo que se invierte, como ya dijimos, es una lógica que tenemos totalmente incorporada: el aula como espacio de clase y el hogar como espacio de tareas y aplicación. Entendemos por clase aquí como ese tiempo que destinamos a exponer conceptos y en el que los alumnos son meros receptores pasivos de lo que el docente "explica". En las clases tradicionales, los maestros y profesores destinan un tiempo para la corrección de las tareas, otro para llevar a cabo la "explicación" y otro tanto para la aplicación de conceptos. Éste último tiempo, que en realidad es el que más riqueza tiene para los alumnos, suele quedar reducido a pocos minutos y suele postergarse para el hogar en forma de "tarea". Además, en la casa el alumno está solo y puede ocurrir que no comprenda bien qué tiene que hacer y se frustre.

En la clase invertida, en cambio, los alumnos en sus casas ven un video, elaborado por el docente, que sirve como introducción al tema y contiene la explicación de los contenidos teóricos. También allí se propone la búsqueda de información extra y la toma de apuntes. En el espacio del aula, luego, se ponen en común esas ideas, se profundizan y el resto de tiempo se dedica a la aplicación, al desarrollo de actividades colaborativas y proyectos. Además, la posibilidad de reducir el tiempo

de exposición favorece que el docente pueda llevar a cabo una enseñanza más personalizada.

En síntesis, la inversión de la lógica descrita (aula= clase; hogar= tarea) tiene como propósito fomentar un uso más eficaz del tiempo en la escuela en el que el alumno sea activo en la producción de conocimientos.

¿Cómo se elaboran los videos?

La elaboración de los videos tiene distintas instancias: la preparación del contenido, la grabación, la edición y la publicación.

Los contenidos son especialmente seleccionados, al igual que las imágenes o videos que vayan a ser incluidos allí. Luego se lleva a cabo la grabación, en la que el docente expone los conceptos y realiza la propuesta. La edición consiste en organizar los elementos mencionados (grabación, audio, imágenes, videos) por ejemplo con un programa como es *Movie Maker*. Finalmente el resultado se publica en Internet, por ejemplo a través de un canal de *Youtube* y el *blog* de consulta de los alumnos.

¿Qué beneficios tiene esta modalidad de trabajo?

Fundamentalmente mejora el ambiente de trabajo, incrementando la atención y potenciando el aula como un espacio de trabajo activo. De esta manera el aprendizaje está centrado en el estudiante, que puede desarrollar trabajos colaborativos, consultar al docente, participar en proyectos y en definitiva, sentirse más motivado.

¿Qué desventajas puede tener la "clase invertida"?

Una de las posibles desventajas es que incrementa la "brecha digital", en la medida en que para poder acceder a los videos es necesario contar con algún dispositivo para hacerlo. Por otra parte, implica más trabajo para el docente. Otra desventaja podría resultar que los alumnos crean que los videos los preparan para las pruebas, cuando en realidad constituyen solo una herramienta subsidiaria al trabajo del aula. Algunos detractores de esta modalidad indican que se incrementa el tiempo frente a una pantalla aunque también podríamos pensar que en realidad niños y adolescentes ya pasan bastante tiempo frente a dispositivos y en realidad esta es una forma de reemplazar parte del mismo.

Un ejemplo de aplicación de la clase invertida

Esta experiencia se está desarrollando en la materia Biología, en cuatro cursos de primer año, de dos escuelas privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En todos los casos los estudiantes tienen acceso a dispositivos con conexión a *Internet*.

La modalidad fue explicada el primer día de clase y desde entonces se ha trabajado cada tema iniciando siempre con un video especialmente elaborado por la docente. Los videos fueron publicados tanto en el *blog* de la materia como en un canal de *Youtube*. El contenido fue variado: explicaciones, imágenes, otros videos insertados, etc.

Los temas trabajados fueron: Compromiso ambiental, metodología del trabajo de los científicos, clasificación de los seres vivos, nomenclatura binomial, nutrición,

reproducción, origen de la vida y célula. En todos los casos se sugirió la toma de apuntes del contenido. En algunos videos en particular se solicitó a los alumnos el análisis de imágenes, la búsqueda de información extra o la respuesta a preguntas indicadas allí.

En cada "clase invertida" se destinó un tiempo para la puesta en común de los contenidos o la producción de los alumnos en función de la propuesta del video (por ejemplo, investigación sobre algún tema) y luego se realizaron propuestas de aplicación, trabajo colaborativo, lecturas de profundización, entre otras.

Se observa en los alumnos una mayor motivación con esta forma de trabajo, activa participación en clase y mejor comprensión de los contenidos. Además, es notable la cantidad de tiempo que se gana y que posibilita mayor profundización de los temas y el desarrollo de actividades de mayor demanda cognitiva que las que se lograban en clases de tipo tradicional.

Si bien como ya dijimos los videos no preparan para las pruebas, resultan un elemento que organiza a los alumnos en su estudio. También destacan la posibilidad de "pausar" las explicaciones del docente, retroceder y avanzar tantas veces como sea necesario.

Conclusiones

Los tiempos actuales demandan de los docentes el uso activo de Tecnologías de Información y Comunicación en el aula. La clase invertida es una modalidad que implica la utilización de TIC. Posibilita enriquecer el espacio del aula, optimizar el tiempo, favorecer la motivación de los alumnos y el desarrollo de aprendizajes más significativos.

Referencias bibliográficas

- Libedinsky, M., Pérez, P., & García Tellería, M. (2015). *Las TIC en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ley N° 26.206 "*Ley de Educación Nacional*". Boletín Oficial, Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Abstract: The inverted class is an example of application of Information and Communication Technologies (ICT) in teaching. This modality of work allows optimizing the time in the classroom, reducing the time of exposure of contents by the teacher and increasing the time of activity of the students. The exhibition of contents is made through videos that the teacher elaborates especially according to the curriculum. This modality is being applied by the author in the development of the Biology subject, in different first year courses of the average level of the City of Buenos Aires.

Keywords: video - exhibition - time - classroom - learning - motivation

Resumo: A classe invertida é um exemplo de aplicativo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino. Esta modalidade de trabalho permite otimizar o tempo na sala de aula, reduzindo o tempo de exposição de conteúdos por parte do professor e aumentando o tempo de atividade dos alunos. A exposição de conteúdos é realizada através de videos que o professor elabora especialmente em função da currícula. Esta modalidade está sendo aplicada pela

autora no desenvolvimento da matéria Biologia, em diferentes cursos de primeiro ano do nível médio da Cidade de Buenos Aires.

Palavras chave: vídeo - exposição - tempo - sala de aula - aprendizagem - motivação

(*) **María Lucía Lopetegui.** Profesora en Biología, egresada del Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” (2010). Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad de Morón (2013).

Herramientas de seguimiento ocular y el aprendizaje de la geometría

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Claudio A. López (*)

Resumen: La combinación de texto y diagramas con que se exponen ciertas demostraciones geométricas en el nivel medio de educación, sobrecargan en muchos casos los recursos perceptuales y cognitivos de los alumnos. La tecnología de seguimiento ocular ayuda a considerar otras representaciones que acceden al mismo objeto matemático con mayor eficiencia sin perder el rigor lógico excluyente de la disciplina.

Palabras clave: seguimiento ocular – geometría

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 102]

Introducción

Para el curso de Matemática Aplicada de la Escuela Técnica 31 (CABA) se adoptó como estrategia de motivación para el aprendizaje de la matemática la detección de intervenciones o fraudes sobre fotografía digital, transponiendo una versión del procesamiento digital de imágenes adecuada a los conocimientos previos de los estudiantes. Esta disciplina científica hace un uso casi excluyente de matemáticas muy complejas pero como contrapartida sus algoritmos de aplicación son conceptualmente asequibles, lo que permitía un cambio de registro fluido entre el pensamiento computacional al matemático. Tanto al tratar la detección facial como la corrección del efecto de ojos rojos terminamos explorando las geometrías que posibilitan las técnicas de seguimiento ocular o “*eye tracking*”, y es lo que derivó en esta investigación.

Si bien la asignatura considera la matemática como herramienta de apoyo a la interpretación de hechos físicos, se necesitaba que los alumnos reconocieran el porqué de este supuesto y para ello era necesario que comprendieran el concepto de demostración matemática. Es importante destacar que la elección de un curso de fotografía, con independencia de la necesidad de manifestación artística y a riesgo de generalizar, conlleva una notable presencia de inteligencias espaciales en gran parte del alumnado, lo que dificulta el despliegue de estrategias de enseñanza que faciliten la comprensión de demostraciones elementales con base discursiva, por ejemplo: porqué existen innumerables números primos. En cambio esta posición mejoraba cuando se trabajaban

demostraciones con base geométrica, no sin dificultades en el manejo de las referencias cruzadas simbólicas entre el texto y los diagramas.

En un intento de optimizar la correspondencia entre el material presentado y las habilidades y estrategias intelectuales de los alumnos se incorpora el uso del color como medio para reducir la distancia entre los registros visuales y textuales.

Euclides y el color

En 1847 Oliver Byrne, ingeniero civil y profesor de matemática nacido en Irlanda publica los primeros 6 libros de los Elementos de Euclides (Byrne, 2010) pero con la radical innovación del uso del color sobre hermosas representaciones visuales que quedaron como parte inseparable de los teoremas. Heredero intelectual de Pestalozzi, produce esta obra maestra de diseño luego de sentirse frustrado como docente obligado a usar los métodos instruccionales de su época. La obra no fue tomada en serio por sus contemporáneos y en la actualidad sigue siendo considerada una rareza pero lentamente revalorizada a la luz de los avances en psicología cognitiva sobre el pensamiento visual. Byrne nunca tuvo la intención de usar los colores como entretenimiento sino como un medio pedagógico que ayudará a retener las ideas matemáticas poniendo su acento en lo plástico. Según el propio autor este enfoque le permitió que sus estudiantes aprendieran los Elementos de Euclides en menos de un tercio del tiempo que usualmente se requería, y haciendo que fuese el aprendizaje de conceptos lógicos mucho más duraderos.

Siguiendo la línea de Byrne tampoco intentamos utilizar al color como un método de captar la atención de los alumnos haciendo que diagramas complejos sean más atractivos, simplemente valoramos su uso como resaltador de la información que consideramos relevante en una demostración y las relaciones entre sus componentes. Tampoco desconocemos los cambios iniciados a partir del siglo XIX en pos de la formalización y la consecuente desconfianza en las ayudas visuales.

Un diagrama bien diseñado debe proveernos de dos tipos de información: semántica a través del texto y espacial por medio de la configuración de los componentes. El trabajo de Byrne consistió en un delicado equilibrio de reemplazo de las etiquetas textuales por colores cuidando que no se produjera una obstrucción en la fluidez de los agrupamientos visuales. Esto de ningún modo invalida el uso de etiquetas textuales cuando sirvan como medio facilitador de correspondencias entre un diagrama complejo actual y su exposición textual detallada.

Creemos que la única forma de acceder a los objetos matemáticos es a través de signos y representaciones semióticas. Accedemos a una función a través de su ecuación, de una tabla o de su gráfica. Se necesita de una competencia especial para transformar las representaciones de un registro a otro, o incluso dentro del mismo registro.

En sintonía con los antiguos geómetras griegos, el topógrafo inglés identificaba la imaginación geométrica con una especie de recipiente sobre el cual el pensamiento discursivo proyecta sus determinaciones conceptuales, no estando limitado al rol pasivo de ilustración.

Euclides y la electrónica

Al seguimiento ocular podemos sintetizarlo como el registro del movimiento del ojo mientras un participante examina un estímulo visual. Aunque identificar morfológicamente la pupila a lo largo del tiempo pueda parecer geoméricamente sencillo, se trata de un complejo proceso de adquisición y procesamiento de datos que intenta responder con cierta aproximación, entre otros, los siguientes interrogantes: hacia donde estamos mirando y por cuánto tiempo lo hacemos.

A la zona de interés la llamaremos fijación; la duración de la fijación se refiere a la cantidad de tiempo en que una persona lectora del estímulo permanece en una zona determinada antes de pasar a otra zona. Un mayor tiempo de fijación es indicador de un proceso de decodificación más complejo del participante.

Otra variable a registrar es el tiempo entre dos fijaciones sucesivas, expuesta como un movimiento rápido de los ojos o "saccade" en inglés (consideramos que "sacudida ocular" no es un término adecuado por lo que usamos las siglas MRO). Tiempos largos de MRO indican que el material es de lectura fácil para el participante.

La aproximación de medición a la que hacíamos referencia es consecuencia de tolerancias inherentes al dispositivo de captura de imagen, ya que como toda cámara posee una resolución espacial y temporal limitada, muy dependiente del costo del dispositivo, que en nuestro caso corresponden a una zona de interés de 5 grados como mínimo y un tiempo de media décima

de segundo, por lo que la transición entre un pequeño símbolo y el siguiente puede no ser percibido, como tampoco tiempos menores al citado.

En su forma material este dispositivo electrónico se presenta bajo dos formas: una montura similar a la de cualquier anteojos más un par de cámaras (relativamente invasivo, ya que bloquea parcialmente el campo visual del que lo usa) y otro externo al usuario que se monta sobre o bajo el borde de la pantalla de una PC y consta de dos cámaras. En ambos casos los dispositivos emiten luz infrarroja inocua dirigida al ojo, siendo su reflejo sobre el negro de la pupila lo que determina la dirección de la mirada.

Estos datos se usan para extrapolar la rotación del ojo y determinar la dirección de la mirada, el ritmo de pestañeo y el diámetro de la pupila, tomando en cuenta el movimiento y la posición de la cabeza.

El estudio preliminar consistió en presentar sobre un monitor de PC la versión clásica de la proposición I del Libro I de los Elementos de Euclides y su versión coloreada por Byrne. En ambos casos se cambió la distribución espacial de las demostraciones para permitir que los axiomas, definiciones y postulados referenciados estén disponibles en la pantalla y no sea necesario recurrir a otro contexto espacial fuera de los márgenes del monitor.

Se conformaron dos grupos integrados respectivamente por alumnos por un lado y docentes en cuya formación la matemática tuviera un rol destacado por el otro, con la intención de armar un test usual en esta tecnología de contraste entre novicios y expertos, debiendo en ambos casos hacer un relato verbal paso a paso de cada versión que observaban. El resultado numérico que brinda el sistema de *eyetracking* se transformó en un diagrama de círculos numerados por orden cronológico de visualización superpuestos a cada versión, variando su diámetro en función del tiempo de fijación y enlazados entre sí por un trazo que reforzaba su desarrollo en el tiempo.

Como era de esperarse, el grupo de novicios frente a la versión clásica constantemente movía sus ojos rápidamente entre cada porción de texto y su referencia en el diagrama, volviendo varias veces a repetir la secuencia desde el principio. El grupo de expertos buscaba en el desarrollo textual lo que se quería demostrar para luego hechar una mirada detenida sobre el diagrama y volvía al texto casi sin volver a recurrir al mismo.

Cuando ambos grupos se enfrentaron a la versión coloreada el comportamiento fue casi inverso, y sobre este punto hay que hacer una aclaración metodológica antes de sacar cualquier conclusión.

El grupo de novicios ya había tenido contacto con ambas versiones mientras que el de expertos no tuvo acceso a ninguna de las dos con anterioridad al experimento, aunque ya contaban con un conocimiento previo bajo la forma de una disposición natural frente al proceso de demostración geométrica contemporánea, no tan natural frente al estilo griego antiguo y ninguna frente a la versión de Byrne. Recordemos que al presentar una proposición, Euclides nos da una sentencia que describe lo que va a probar.

Luego hay una prueba que hace referencia a un diagrama en particular. Desde un punto de vista lógico, la sentencia general surge como parte esencial de la prueba, y el diagrama particular pasa entonces a ser decorativo. Sin embargo Euclides hace lo contrario. El diagrama particular es esencial para la prueba, y la sentencia general no tiene ningún rol.

A su vez se encontraron subgrupos de interesante análisis con vistas a trabajos futuros como por ejemplo, dentro de los expertos, a aquellos provenientes de carreras de ingeniería, que fijaron su atención en las imperfecciones de algunas construcciones, como las intersecciones difusas de líneas. Sin importar el grupo de pertenencia, se encontraron a su vez los que primero leen el texto frente a quienes primero se detienen en las imágenes. Todas estas variables experimentales no fueron tenidas en cuenta por su complejidad.

En relación a ambos grupos consideramos que las representaciones visuales ofician como anclaje del contenido conceptual, pero la figura ancla al contenido de una forma cualitativamente distinta a su representación algebraica. Para el caso de la proposición I del libro I de los elementos de Euclides toda la construcción puede hacerse mentalmente, pero el hecho de visualizar el trazado reduce las demandas del uso de la memoria a corto plazo, y permite acceder a relaciones lógicas más complejas.

Para los expertos con orientación ingenieril los diagramas de Euclides contienen una colección de magnitudes espacialmente relacionadas: largos, ángulos, áreas. Para cualquier par de magnitudes del mismo tipo, o una es mayor que la otra o son iguales. Estas relaciones componen lo que (Manders, 2008, p. 92) denomina las propiedades exactas del diagrama y es donde este grupo se encuentra en su medio. Pero a su vez, como esas magnitudes se relacionan en el espacio unas con otras comprenden las denominadas propiedades *coexactas* del diagrama, que fueron el motivo de las observaciones sobre desprolijidades en el dibujo. Por ejemplo el diagrama de un triángulo varía con respecto del largo de sus lados, sus ángulos y el área que encierra. Pero con respecto a sus propiedades *coexactas* los diagramas son iguales. Todos consisten de tres regiones limítrofes que juntas definen un área. Por lo tanto se puede considerar que los diagramas de Euclides contribuyen a las pruebas solo mediante sus propiedades *coexactas*. (Euclides nunca infringió una propiedad exacta a partir de un diagrama a menos que ésta se siguiera lógicamente de una propiedad *coexacta*, y esto es lo que permitió que los defectos de trazado no fueran tenidos en cuenta en la antigüedad)

Conclusiones

Aunque las técnicas el seguimiento ocular resultan potencialmente una solución al difícil arte del diseño de materiales didácticos, los datos obtenidos mediante esta

técnica requieren de un grado importante de inferencias acerca de los procesos cognitivos subyacentes, pues los datos en crudo no explican porqué miramos ciertas áreas durante tanto tiempo y en cierto orden. Ni tampoco porqué omitimos otras zonas, y determinar en que proporción operan en un momento dado cargas cognitivas o emocionales. Para reducir la cantidad de suposiciones, los datos se deben usar como complemento de una descripción verbal retrospectiva o simultánea a la observación, y lo que es esencial: cualquier posible interpretación la debe brindar un grupo de expertos en los campos de la didáctica de la matemática, la psicología cognitiva, la estadística y la metodología del seguimiento ocular.

“Mientras que las imágenes de nuestras retinas forman parte de la causa de lo que vemos, otra parte muy importante de esa causa está constituida por el estado interno de nuestras mentes, el cual dependerá a su vez de nuestra cultura, nuestro conocimiento previo y de nuestras expectativas” (Chalmers, 1999, p. 8).

Referencias bibliográficas:

- Byrne, O. (2010) *Los Elementos de Euclides*. Colonia: Taschen.
- Manders, K. (2008). *The Euclidean Diagram*. En P. Mancosu. *The Philosophy of Mathematical Practice*. (pp. 80- 132). New York: Oxford University Press.
- Chalmers, A. F. (2002). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno de Argentina Editores.

Abstract: The combination of text and diagrams with which certain geometric demonstrations are exposed at the middle level of education often overload students' perceptual and cognitive resources. The ocular tracking technology helps to consider other representations that access the same mathematical object with greater efficiency without losing the logical rigor exclusive to the discipline.

Keywords: eye tracking - geometry

Resumo: A combinação de texto e diagramas com que se expõem certas demonstrações geométricas no nível médio de educação, sobrecargam em muitos casos os recursos perceptuais e cognitivos dos alunos. A tecnologia de rastreamento ocular ajuda a considerar outras representações que acedem ao mesmo objeto matemático com maior eficiência sem perder o rigor lógico excludente da disciplina.

Palavras chave: rastreamento ocular - geometria

(*) **Claudio A. López.** Profesor en Enseñanza Secundaria de la Modalidad Técnico profesional. Docente de Matemática Aplicada en la Escuela Técnica 31 - CABA

La implementación del Programa Conectar Igualdad: una mirada desde las percepciones de los directivos

Fecha de recepción: agosto 2016
 Fecha de aceptación: noviembre 2016
 Versión final: marzo 2017

Alejandra Patricia Maccagno (*)

Resumen: En el complejo proceso de integración curricular de la tecnología hay muchos agentes implicados y muchos factores que determinan su calidad. En el proyecto de investigación que aquí se comunica se pone la mirada en el directivo escolar y sus representaciones acerca del uso de las *netbooks* y el impacto del Programa Conectar Igualdad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas secundarias de Jujuy. Este estudio cuali-cuantitativo en proceso tiene lugar en el marco del Trabajo Final de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías, del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras clave: percepciones – actitudes – directivos escolares

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 118]

Introducción

El Programa Conectar Igualdad (en adelante, PCI) se crea bajo el decreto presidencial 459/10 que define una política de inclusión digital para la educación pública y establece la distribución de computadoras portátiles en escuelas de educación secundaria, institutos de formación docente y escuelas especiales, 2010-2012, a alumnos y docentes. El Programa, a partir del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación docente 2012-2016, con resolución CFE N° 188/12, asegura la ampliación de su implementación y garantiza el desafío de calidad.

El mismo, en la provincia de Jujuy, se enmarca en las políticas, los lineamientos y los criterios que orientan los procesos de fortalecimiento institucional y mejora de la calidad de la educación, asumidos en los ámbitos nacional y jurisdiccional. Por ello es que se conforma un equipo técnico pedagógico a fines del año 2010 con el propósito de concentrar el conjunto de acciones vinculadas al Programa a través del diseño y ejecución de planes de mejora jurisdiccional, en particular los requerimientos de capacitación directiva y docente y de condiciones institucionales derivadas de éste.

Esta implementación de forma masiva que busca favorecer la utilización de las TIC en las instituciones educativas se ha ido consolidando progresivamente en nuestro país durante estos años.

Ahora bien: el análisis de la literatura fundamenta que la mera presencia de las *netbooks* no es suficiente para mejorar la calidad educativa y que, en este complejo proceso de integración curricular de la tecnología, hay muchos agentes implicados y muchos factores que determinan su calidad. En esta investigación se pone la mirada en el directivo escolar por varias razones, en especial porque es precisamente el agente clave en la viabilidad, sostenibilidad, perdurabilidad y calidad del proceso de incorporación de las TIC en la escuela, y su liderazgo es el que posibilita los procesos de cambio. Este planteamiento fundamenta la elección del tema y razón de ser de la investigación: “la implementación del

programa conectar igualdad: una mirada desde las percepciones de los directivos”.

Problema

A medida que se va implementando el Programa en la Jurisdicción, se van detectando dificultades en relación a la adecuada implementación y aprovechamiento de los recursos, así como en lo relativo a la capacitación de docentes y directivos.

Las diferentes capacitaciones desarrolladas por el equipo jurisdiccional de Conectar Igualdad en la línea de Desarrollo profesional a Equipos Directivos dejan vislumbrar sus preocupaciones, sus ilusiones, sus posibilidades y sus temores. Expresan que es un programa prioritario para sus escuelas, pero los angustia no estar capacitados para ello.

A pesar de haber recibido capacitación y asesoramiento permanente, todavía existe falta de claridad acerca de cómo deberían implementar y gestionar el equipamiento recibido en los procesos educativos de sus escuelas. La integración de las tecnologías no es parte aún de una visión estratégica que articule iniciativas, planes de trabajo, actividades y recursos humanos y de infraestructura. En este orden de cosas, cuando se busca innovar en la educación a través de las TIC, es necesario considerar que en este proceso no puede desconocerse entonces la importancia del rol directivo debido al potencial de este actor para dar dirección al proyecto educativo, otorgando visión, promoviendo metas y altas expectativas de rendimiento.

Se parte entonces de un problema que resulta novedoso investigar por cuanto no existen investigaciones en el contexto local acerca de cuáles son las percepciones de los directivos sobre las contribuciones y limitaciones del uso de las *netbooks* en el aula, en escuelas de educación secundaria de Jujuy.

En relación al problema de esta investigación, las preguntas que la guían son:

- ¿Qué creencias y concepciones ponen en juego en el uso o no uso de las netbooks en el aula por parte de los directivos?
- ¿Cuáles consideran que son sus limitaciones y sus contribuciones?
- ¿En qué medida el directivo es clave en el proceso de inclusión de las TIC en el aula?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los directivos acerca del impacto del PCI en la institución escolar?

Objetivos

General:

- Describir las percepciones y actitudes que construyen los directivos acerca de las limitaciones y contribuciones del uso de las *netbooks* en el aula en escuelas de educación secundaria de la provincia de Jujuy.

Específicos:

- Describir la estructura y elementos de las representaciones que tienen los directivos acerca del uso de las *netbooks* en el aula.
- Analizar en qué medida la figura del director es clave en el proceso de inclusión de las TIC en el aula.
- Conocer la percepción que tienen los directivos sobre el impacto del PCI como integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antecedentes

Se observan en los últimos años iniciativas por parte de los Estados en América Latina en relación al desarrollo de diferentes programas orientados a equipar, capacitar e incorporar en el territorio escolar las nuevas tecnologías. Las experiencias son muy diversas como así también su grado de desarrollo; por ejemplo: Plan Ceibal en Uruguay, Enlaces en Chile, Proyecto Huscarán en Perú, Programa Computadoras para Educar en Colombia, Programa Integral Conéctate en El Salvador, Escuelas del Futuro de Guatemala, y el Plan de Inclusión Digital Educativa y Conectar igualdad en Argentina. Todos son ejemplos de la existencia de políticas que buscan acompañar las transformaciones socioculturales, sumándolas a la cultura escolar.

En relación a esto, numerosas experiencias, informes y publicaciones académicas abordan en general el impacto del uso de la *netbook* en el aula y cómo los docentes perciben y piensan sus prácticas en relación a las nuevas tecnologías, con variadas perspectivas.

Sin embargo, son escasos los estudios que profundizan en el rol o función del directivo en relación al tema. Hay abundante información sobre las TIC y la enseñanza, pero falta construir o profundizar estudios sobre la realidad particular del directivo. La existencia de dichos estudios permitiría comprender cuáles son sus sensaciones, pensamientos y percepciones cuando llegan las *netbooks* a la escuela.

Existen numerosos estudios realizados en diferentes países y con diversas metodologías. Por ejemplo, se han publicado trabajos en los que Area Moreira (2005) presenta una síntesis a modo de "estado de la cuestión" y menciona los estudios de Cubn (2001), Grunberg y Summers (1992), Reeves (1998), Honey, Mcmillan y Carrig (1999), Mcmillan, Hawkins y Honey (1999), Heinicke (1999) y Ringstaff y Kelley (2002), entre otros.

Siguiendo a Area Moreira (2005) en lo relativo a los estudios sobre las perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos hacia el uso e integración de las tecnologías en las aulas y centros escolares, se pueden citar trabajos como el National Center for Education Statistics (NCES, 2000), que identifica el grado y tipo de uso de las computadoras que realizan los profesores así como las percepciones de éstos en relación al uso en sus aulas. Otro estudio es el de Solmon, L.C. y Wiederhorn (2000); estos autores indagaron en las actitudes de los profesores hacia las nuevas tecnologías. También existe el trabajo desarrollado por Cope y Ward (2002), que consiste en conocer la relevancia que tienen las percepciones del profesor con relación a las potencialidades de la tecnología en el aprendizaje de sus alumnos.

En el contexto español se evaluó el Proyecto Atenea con la participación de distintos actores institucionales. Otros estudios como los de la Universidad de Sevilla exploraron las visiones de los docentes respecto del uso de los medios audiovisuales e informáticos: entre ellos es posible mencionar los trabajos de Cabero (2000), De Pablos y Colás (1998), Rodríguez Mondejar (2000), Galicia Fernandez y Cebreira (2003) e Iglesias y San Mamed (2001). Asimismo, Area Moreira (2008) indagó acerca de la innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales. El mismo autor analizó casos en Canarias sobre la integración y uso de las tecnologías en centros educativos.

En relación al PCI, contexto en el que se desarrolla esta investigación, existe un estudio evaluativo sobre el Programa elaborado desde el Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con once Universidades del país. La investigación presenta los impactos positivos y las cuestiones a mejorar en relación con todos los actores educativos.

Referentes teórico-conceptuales

Las TIC forman parte de nuestras estructuras económicas sociales y culturales. Inciden, directa e indirectamente, en casi todos los aspectos de nuestra vida. Su impacto en todos los ámbitos hace cada vez más difícil prescindir de ellas. Martín Barbero (2002) expresa que lo que la revolución tecnológica introduce no es tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas, sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos y las formas de producción y distribución de bienes y servicios. La tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y las figuras de la razón.

Sin duda, este proceso está configurando un nuevo tipo de relación comunicativa en la sociedad y, por extensión, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no solo en el proceso como tal, sino también en su organización, gestión y significado. Se está transformando la ecología del aula y las funciones docentes y directivas. Y no solo eso. También se modifican y reestructuran las estructuras cognitivas por los diversos sistemas simbólicos movilizados, favoreciendo habilidades nuevas al ofrecer diferentes formas de codificar la realidad y potenciar el desarrollo cognitivo.

Las instituciones de educación secundaria, dado este avance de las tecnologías y, en consecuencia, el cambio en las formas de hacer y pensar, deben ir gradualmente reorientando su quehacer como responsables de la formación de jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios superiores (CFE, Res. 161/11) con esta nueva perspectiva y definiendo nuevas estrategias y políticas de calidad para mantenerse vigentes.

La escuela secundaria en la cultura digital

La escuela ha sido señalada como una institución estratégica para la recepción de las TIC, ya que es allí donde se concentran los procesos de creación y transmisión de conocimientos. La introducción de las nuevas tecnologías implica nuevos desafíos para las escuelas, tanto en términos de cambios en los espacios y tiempos como en la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula. La escuela es una institución organizada alrededor del conocimiento disciplinar y una configuración del saber y de la autoridad previa a las nuevas tecnologías. En los comienzos del siglo XXI la escuela se encuentra en un momento de fuerte transición y ante el desafío de la difusión y apropiación del conocimiento, función compartida con las tecnologías de la información y la comunicación.

Este escenario obliga a la escuela, y a los directivos en particular, a pensar y a pensarse con nuevos desafíos epistemológicos, culturales, políticos y éticos. Es imprescindible que asuman lugares de liderazgo al interior de las escuelas y que desde allí puedan comprender estas mutaciones socioculturales, percibir la complejidad de estos procesos y repensar las prácticas pedagógicas. Las nuevas tecnologías abren un espacio amplio en posibilidades de innovación del proceso educativo escolar, poniendo una atención especial en el valor formativo de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Pero no se trata de la mera presencia de computadoras en el aula; tampoco de hacer lo que ya se viene haciendo con un nuevo instrumento. Se trata de aprovechar el sinfín de recursos para incentivar la creatividad y un nuevo modo de conocer y comprender el mundo. Obligan a pensar cuánto de la vieja estructura del aula se debe conservar y cuánto demanda una transformación de sus formas de hacer conocimiento y de su propia estructura como institución social. El papel de las TIC en las escuelas secundarias supone la vía de acceso a la Sociedad de la Información y el Conocimiento. El liderazgo ejercido por los directores deberá favorecer, en este sentido, fines promovidos por el aprendizaje constructivo, activo, situado, autorregulado e interactivo. De allí que, en definitiva, esos cambios se vinculan de manera directa con los diferentes actores escolares, y en especial con el director, que si bien no es el único, es decisivo para recrear la enseñanza.

El proceso de integración de las TIC y el papel de los directivos escolares

En este contexto se puede decir que se reconoce la importancia del directivo escolar en la integración curricular de la tecnología.

Sin embargo es bien sabido que las instituciones educativas son complejas. Conocerlas, dirigir las, supervisarlas, exige un acopio de saberes que no siempre figuran en el currículum de formación (Frigerio y Poggi, 1997). El campo es tan grande que es impensable abordarlo todo en un texto. Los directivos toman decisiones todos los días, y frente a la incorporación de las TIC, el desafío se refuerza; deben buscar información, decodificar una nueva escena pedagógica, entender el nuevo mapa institucional, optar, actuar, evaluar, modificar y volver a empezar.

Tienen un “saber” acerca de sus instituciones escolares que organiza sus representaciones o percepciones acerca de lo escolar, es decir, la óptica con la que la miran. Asumiendo las definiciones de Moscovici y Jodelet (citado en Martinic, 2002), las representaciones aluden a los conocimientos compartidos y construidos socialmente que permiten dar sentido y coordinar las acciones en un contexto organizacional como es la escuela. Permiten describir, clasificar, ordenar y jerarquizar el significado atribuido a la diversidad de situaciones, problemas y eventos que forman parte de la vida cotidiana y de las prácticas pedagógicas. Constituyen un sistema de referencia que vuelve coherente el mundo organizando las explicaciones que los sujetos construyen socialmente para la comprensión y acción en la realidad.

Este saber, estas representaciones, se ven interrogadas por las nuevas tecnologías, ponen en tensión las experiencias e interpelan los saberes heredados.

El desafío para el directivo está entonces en comprender por qué y cómo es necesario trabajar con ellas y, al mismo tiempo, reconocer los problemas que enfrenta la escuela con esta incorporación. El director como líder y movilizador de la institución tiene un papel fundamental en la implementación de todo proceso de innovación con TIC. Sin un cierto nivel de involucramiento personal y respaldo al equipo docente con que trabaja, se debilitan las posibilidades de consolidación y crecimiento del proyecto.

No se trata de que los directores sean expertos en tecnologías, sino de que puedan liderar los diferentes procesos que se desencadenan cuando las TIC llegan a las instituciones, de modo que éstas se encuadren dentro de un proceso de innovación pedagógica que les dé sentido. Enfrentar este desafío no solo consiste en equipar a los centros educativos o a los alumnos, sino también en desarrollar estrategias que apunten a superar el paradigma pedagógico tradicional hacia nuevas maneras de enseñar y aprender. La realidad muestra que la integración plena de las TIC no es tarea sencilla ni fruto de una acción espontánea, sino que requiere de la participación de todos en la que el líder se instala como pieza clave del proceso.

La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son elementos fundamentales que determinan la existencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela. Como expresa Javier Murillo Torrecilla (2006), si se quiere cambiar la escuela se necesita contar con personas que ejerzan una dirección escolar para el cambio, que impli-

ca pasar de un liderazgo transformacional (Bass, 1985, citado en Murillo Torrecilla, *ibídem*) al distribuido (Harris y Chapman, 2002, citados en Murillo Torrecilla, *ibídem*).

En esta investigación se considera que el peso que posee el directivo en el proceso de implementación y mantenimiento de las innovaciones con TIC es debido al potencial que tienen estos actores para otorgar dirección, para apoyar al personal en su desarrollo, para rediseñar la organización y para administrar el proyecto institucional. Estas cualidades constituyen lo que Leithwood (2006) ha denominado el “núcleo esencial de las prácticas de liderazgo”, cualidades que, a su vez, son delimitadas por la naturaleza misma de la innovación y por las características de la cultura escolar.

Pero también es sabido que existe una estrecha relación entre las formas de pensamiento o de representación de la realidad y las acciones que los sujetos (directivos) desarrollan en la vida diaria. En este sentido, esos significados generan realidades y producen efectos que inciden en la identidad y características de la cultura escolar. De este modo las representaciones son ideas sobre algo y organizan la percepción de la experiencia, se construyen en interacción, se discuten y transforman en el marco de situaciones comunicativas en las cuales los sujetos participan, que, en este caso, refieren a la implementación del programa Conectar Igualdad.

La teoría de las representaciones sociales y el objeto de investigación

Las representaciones sociales (en adelante, RS) son un marco de lectura de la realidad. Son sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las actuaciones sociales. Expresan las relaciones que las personas mantienen con el mundo y con los otros, formadas por la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público. Son programas de percepción, construcciones que sirven de guía para la acción y para la lectura de la realidad. Se manifiestan en el lenguaje y en las prácticas, en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para categorizar el mundo. Permiten reconocer modos y procesos de elaboración del pensamiento social por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Nos aproximan a la “visión del mundo” que las personas o grupos de personas tienen.

En este sentido se puede pensar entonces que el estudio de las RS de los actores de la educación permite conocer el interior de las escuelas y el sentido que en ellas se adjudica a los procesos educativos. Se busca la interpretación de los significados que se tejen en los espacios particulares de las instituciones educativas. Es un enfoque que cruza lo psicológico y lo social y viene siendo empleado en las últimas décadas en investigaciones cualitativas en salud y educación, pues las expresan sujetos y se refieren a algo o alguien: una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento. Esta teoría resulta oportuna en el camino de hacer inteligible la subjetividad individual y social, en este caso, en relación con las nuevas tecnologías y su

gestión en la escuela. Así lo expresa D. Jodelet (2011): el estudio de los procesos simbólicos que operan en esta dinámica es susceptible de ser esclarecido por el enfoque de las representaciones sociales. Afirma, además, que el campo de la educación ofrece un espacio privilegiado para el estudio de las relaciones dialécticas entre los diferentes elementos del sistema escolar, por ejemplo, el nivel político donde son definidos los fines y las modalidades de organización de la formación, o el nivel de la jerarquía institucional cuyos agentes están encargados de la puesta en práctica de estas políticas, y el nivel de los usuarios del sistema escolar, alumnos y docentes frente a su función.

Es necesario considerar que en las instituciones educativas participan seres humanos portadores de valores, creencias, anhelos, ideas que no pueden eliminarse. Los agentes educativos se integran en comunidades en donde cultivan formas de pensamiento cercanas o apartadas de los lineamientos académicos considerados como legítimos. Un plan o programa, como PCI, fue diseñado por diversos motivos; sin embargo, los actores educativos, en particular los directores, son quienes se encargan de instrumentarlo. Las creencias de algunos de ellos sobre lo que es el ideal de la inclusión de las TIC en los procesos de enseñar y aprender, pueden propiciar o no giros en el diseño y la implementación del programa en la escuela. Esto indica que las creencias, ideas, teorías implícitas, entre otras, también hacen su aparición en las instituciones educativas. Dentro de un territorio aparentemente homogéneo como lo es la escuela, se encuentra una diversidad social interesante y, por eso mismo, hay diversidad en las representaciones sobre un mismo acontecimiento. No solo es el pensamiento científico el que aparece sino que éste coexiste con numerosas expresiones de sentido común. Entre éstas se encuentran las RS.

Lo importante es reconocer que las RS son un objeto de estudio interesante porque indican las formas de pensamiento de los agentes educativos, haciendo una interpretación de las concepciones y prácticas que orientan la experiencia de los directores en la vida cotidiana de las escuelas, desde que se implementó el PCI. Partiendo de entender al ser humano como productor de sentidos, esta investigación se centra tanto en el aspecto constituyente de las representaciones como en el aspecto constituido, poniendo el interés en aquello que se representa de acuerdo a la particularidad de cada individuo y el grupo en el que se inserta, y el lugar que ocupa en el mundo en donde interviene la experiencia, la historia, el contexto.

Las RS son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos acontecimientos forman parte del conocimiento de sentido común. Se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en la vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema.

Se presentan bajo formas variadas y condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede y dar sentido a lo inesperado. Son categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos, las personas que se relacionan en la vida cotidiana. Conciernen a la manera como los sujetos sociales capturan los acontecimientos de la vida diaria, las características del ambiente, las informaciones que circulan en él, las personas del entorno. Constituyen el conocimiento espontáneo o de sentido común que viene de las experiencias, las informaciones, los conocimientos y modelos de pensamiento que transmitimos a través de la tradición, la educación, la comunicación social y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Este tipo de conocimiento intenta comprender y explicar hechos e ideas, actuar con otras personas, responder preguntas, saber lo que significa la ciencia y el devenir histórico.

Las RS integran una gran cantidad de informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, ritos, técnicas, modas, costumbres, creencias, sentimientos, entre otras cosas, que permiten vivir a los sujetos. Este contenido se relaciona con un objeto, un trabajo, un acontecimiento o un sujeto. Toda representación es de algo o de alguien. Serge Moscovici (1979) fue el creador del concepto de RS, presentado en París en 1961 en su tesis doctoral *La Psychoanalyse, son image et son public*. Las RS son para Moscovici una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. Es el conocimiento de sentido común que tiene como objetivos comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social. Son prácticamente entidades tangibles, circulan, se interceptan y cristalizan continuamente a través de un mundo, un gesto, o en un encuentro en nuestro mundo ordinario. Para Moscovici, las representaciones buscan determinar los cambios del pensamiento de la sociedad actual, cómo la novedad y la innovación se convierten en parte de la vida social.

Las RS no solo determinan la acción sino que también pueden cambiar las acciones y originar nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación. Determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, persona o hecho, dado que éste se encuentra íntimamente ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales. Así, las RS son un pensamiento constituido y constituyente: constituido porque genera productos que intervienen en la vida social y se usan para la explicación y comprensión de la vida cotidiana; constituyente porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana y condensan significados que son una referencia importante para interpretar lo que sucede en la realidad cotidiana. Por eso hacen que el mundo sea lo que pensamos que es, es decir, aquello que se representa de acuerdo a la particularidad de cada individuo

y el lugar que ocupa en el mundo en donde interviene la experiencia, la historia, el contexto.

Surgen determinadas por condiciones en las que son pensadas y constituidas, y tienen como denominador común el hecho de que aparecen en momentos de crisis y conflictos. De allí que considera que hay tres condiciones para su emergencia: dispersión de la información, focalización y presión a la inferencia. Estos “universos de opinión” tienen además tres dimensiones: información, campo de representación y actitud.

Toda RS se organiza alrededor de un nodo central y de un sistema periférico. El nodo central es el sistema que da significado a la representación social y está constituido por aquellos elementos ligados a eventos históricos, sociológicos e ideológicos del grupo que se caracterizan por su estabilidad, rigidez y continuidad, lo que permite la permanencia de la representación. El sistema periférico se caracteriza por estar determinado por la historia individual de las personas y sus experiencias particulares. La función del nodo central es garantizar la estabilidad de la representación, mientras que el sistema periférico protege el nodo central de las amenazas que lo cuestionan mediante la incorporación y asimilación de nuevas informaciones.

Jean Claude Abric (citado en Aguirre Dávila, 2004) es quien elaboró la teoría del nodo central que da estructura a la representación y enriquece su significado. Es el principio organizador que hace estable la representación social.

En este proceso de generación de las RS, Moscovici señala que se pueden aislar dos subprocesos fuertemente imbricados, los cuales son la expresión de una actividad social y cognitiva, que contribuyen a la construcción de un tipo de conocimiento compartido de la realidad cotidiana de los grupos; se trata de la objetivación y el anclaje. Estos dos procesos explican la interdependencia de lo psicológico y lo social; lo social transforma un conocimiento en representación y ésta modifica a su vez lo social.

Las RS son entidades casi tangibles; circulan, se cruzan y se cristalizan en el universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. Existen tres tipos: representaciones hegemónicas, emancipadas y polémicas (Moscovici, 1988: pp. 211-250).

Perspectiva metodológica

Para comprender la estructura y cualidades de las representaciones que tienen los directivos escolares sobre las contribuciones y limitaciones del uso de las netbooks en el aula, se realizó un estudio cuali-cuantitativo, poniendo énfasis en el primero dadas las múltiples dimensiones que un estudio acerca de las representaciones implica y porque, siguiendo a Eisner (1998), los investigadores que estudian escuelas o aulas y que se ocupan de ese oficio llamado “trabajo de campo” harán cosas de manera que las doten de sentido. La complejidad del fenómeno representacional legitima combinar enfoques o perspectivas teóricas, que de modo complementario se articulan y asumen diferentes abordajes metodológicos, articulando técnicas y métodos (Perera Pérez, 2003).

Desde lo cuantitativo, se buscó un abordaje numérico que mida aquellos elementos que fueron indispensables para un primer mapeo en la descripción de la estructura de las representaciones sociales. Lo cualitativo buscó hacer visible procesos y perspectivas profundizando en las experiencias, opiniones y significados de los participantes de la investigación. De allí que esta investigación presenta un enfoque procesual y otro estructural, ambos complementarios. El primero (procesual) enfatiza el aspecto constituyente de las RS, esto es, los procesos, mientras el enfoque estructural se centra en lo constituido, productos o contenidos, puesto que el análisis de una RS necesita la identificación de sus contenidos y estructura.

Esta complementariedad metodológica tiene como fin obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Según Hernández Sampieri (2010), este enfoque, al que llama “método mixto”, representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, y busca lograr un mayor entendimiento del fenómeno, producir datos más ricos y variados, ya que se consideran diversas fuentes, contextos y análisis.

Por lo tanto, el diseño metodológico se basa en la triangulación de procedimientos cualitativos y cuantitativos de modo de aprovechar las ventajas de cada método. En lo cuantitativo se aplicó una encuesta y la técnica de evocación por asociación libre, previa a las entrevistas semiestructuradas. Desde lo cualitativo se buscaron datos como conceptos, percepciones, creencias, emociones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestados en el lenguaje de los participantes. La recolección de datos tuvo lugar en los ambientes naturales y cotidianos, en este caso, durante una jornada escolar. En este caso se implementó la técnica de entrevistas semiestructuradas.

Siguiendo los estudios de Jean Claude Abric (citado en Perera Pérez, 2003) se recurrió a los sujetos en más de una ocasión, en la búsqueda de un análisis más profundo, la comparación y jerarquización de sus propias elaboraciones, analizadas mediante métodos cuantitativos y cualitativos. Se trabajó con cantidades de sujetos que transitan entre el pequeño número en las entrevistas, y el gran número en los cuestionarios.

En cuanto a la aplicación de técnicas cuantitativas (encuesta), las respuestas fueron tabuladas estableciendo magnitudes para cada una de ellas, como un modo de describir la cantidad de respuestas de cada tipo y así hacer una caracterización general del grupo, con gráficos de torta y de barras para hacer visibles las tendencias más marcadas en los discursos.

Estas técnicas de análisis de datos cuantitativos se emplearon además para analizar los datos provenientes de las evocaciones por asociación libre para contrastar luego con el análisis cualitativo. Se procuró así una triangulación cuali-cuantitativa de los datos. En relación a esta técnica, se implementó el método del análisis prototípico y categorial de RS desarrollado por el profesor Pierre Vergés en Francia (Vergés y Boumedienne, 2001, citado en Valencia y Larrañaga, 2004) que permitió identificar

y analizar un mapa de la estructura de las RS de los participantes, con su núcleo central y las periferias.

El análisis del conjunto de los términos resultantes de la evocación aportó también en el logro de datos cualitativos que contribuyeron en la construcción de teoría a través del método comparativo constante, por lo que facilitaron la agrupación en categorías construidas a partir del análisis de las entrevistas y encuestas aplicadas. El método comparativo constante se enmarca dentro de la Teoría Fundamentada atribuida a los trabajos desarrollados por Glaser y Strauss en la década de los años ‘60. Se justifica el uso de este método en el marco de la presente investigación por cuanto es un método cualitativo que utiliza un conjunto de procedimientos sistemáticos y flexibles de análisis que explica teóricamente un fenómeno en particular generando una teoría fundamentada en los datos que emergen directamente de la realidad de la vida cotidiana. Es una forma de pensar acerca de los datos para poder conceptualizarlos.

Presentación y análisis de resultados

El cuestionario

El cuestionario permitió partir, en este estudio, de una descripción general del contexto de las escuelas, sus directores y las actitudes hacia el uso del equipamiento del PCI. Esta primera aproximación al fenómeno estudiado fue particularmente provechosa para caracterizar perfiles actitudinales frente al uso del equipamiento.

Los resultados muestran, en términos generales, que los directores poseen actitudes positivas hacia los aspectos evaluados con respecto al uso del equipamiento del Programa. Una posible explicación es que las TIC habrían tenido una rápida penetración dentro de la dinámica de la vida cotidiana de la escuela, comenzando a romper algunas barreras tradicionales de la gestión institucional, primera dimensión estudiada en el cuestionario.

En relación con la gestión curricular se encontró que 43 de los 73 directores encuestados expresaron que solo se hace alguna mención de las tecnologías en el proyecto pedagógico de la escuela, sin destacarse demasiado, y que, por lo tanto, la evaluación institucional sobre su uso es una práctica poco habitual como posibilidad de mejorar su implementación.

En su mayoría, los directores expresan que los cambios logrados a partir de la llegada del PCI tienen que ver con la duración de las clases pues les lleva más tiempo a los docentes prepararlas con la *netbook*, y en menor medida, en la promoción y aumento de trabajos por proyectos pedagógicos. En este mismo sentido, 45 de los 73 directores expresan que solo algunos docentes están involucrados en la integración pedagógica de las TIC, y algunos de ellos manifiestan que es necesaria la presencia de otros actores institucionales. Esta respuesta se vincula con lo que expresan en lo relativo al desarrollo profesional docente, cuando la mayoría afirma que la formación y/o capacitación que reciben los docentes en el uso del equipamiento recibido contribuyó parcialmente a mejorar las prácticas.

Se destaca la importancia que le conceden a la elaboración de políticas de uso y cuidado responsable del equipamiento recibido.

Los directores como parte de este nuevo contexto en la escuela no han estado ajenos al fenómeno de penetración de las TIC, el cual puede haber hecho sus actitudes hacia el PCI como positivas, siendo uno de los factores que influyen en este sentido los procedimientos administrativos. Los directores observan en esta dimensión del cuestionario que el equipamiento recibido generó mayormente cambios en los procedimientos relacionados con la documentación de los alumnos, profesores y otro personal y, en menor medida, en aquellos relacionados con la comunicación con los supervisores u otras autoridades ministeriales, y con los docentes.

Consideran que los factores que favorecen desde la gestión directiva el uso del equipamiento tienen que ver con los relacionados con las tareas que agilizan los procesos administrativos y la comunicación al interior de la institución, como así también la sistematización de datos. Se destaca luego la promoción del trabajo por proyectos áulicos, el interés y el compromiso del equipo directivo y el acceso a la información junto con la promoción de la capacitación. En menor medida, los directivos mencionan como factores que favorecen el uso la posibilidad de salvar la ausencia del docente, el acompañamiento del RTE o ETT (referente técnico escolar o equipo técnico territorial), Internet y la mejora de la trayectoria escolar.

Las dificultades tienen relación directa con problemas técnicos y la falta de conectividad, y no se pueden explicar con base a las actitudes sino en relación con los problemas del soporte técnico, la instalación del piso tecnológico y los aplicativos de seguridad. Sin embargo, aparece en forma destacada la escasa capacitación docente, el escaso conocimiento sobre el uso de las tecnologías y la resistencia a su implementación.

En cuanto a las actitudes hacia el uso del equipamiento, muestra los resultados de una escala Likert que evalúa actitudes y opiniones. Los puntajes indican que en el nivel global y en los factores estudiados, los directores manifestaron una actitud positiva hacia el uso del equipamiento recibido por el Programa.

Si bien las actitudes son positivas, reconocen que a partir de la llegada del equipamiento se le sumaron nuevas funciones y tareas, en especial las administrativas, al mismo tiempo que saben que su función principal es la de motivar a los docentes porque la integración de las TIC favorece la mejora en el rendimiento de los alumnos y aumenta su participación. Saben que están afrontando grandes cambios, y que si bien las tecnologías son valoradas y se reconocen sus posibilidades, no dejan de enfrentar dificultades técnicas, datos ya identificados y que sobrepasan el ámbito de las actitudes.

Se ve entonces cómo las actitudes manifestadas por los directivos funcionan como elementos constitutivos de sus sistemas de creencias y conservan una fuerza evaluativa-afectiva derivada de valores y normas del grupo de referencia. Los elementos cargados valorativamente se convierten en sistemas de significación que orientan los comportamientos.

Las actitudes positivas hacia el uso del equipamiento entregado por el PCI que se evidencian en las encuestas se entienden como esquemas con historia, ligados a la

actitud propia del directivo, enraizada a su vez en la cultura escolar y el contexto social de cada una de sus instituciones. Recuperan el carácter fundamental de la estructura de creencias y se enriquecen al considerar la importancia del contexto en el que se producen.

Evocación por asociaciones libres

La técnica de evocación por asociación libre permitió la construcción de un mapa de la estructura de las RS de los directores. Para el tratamiento de los datos recolectados se organizaron las palabras encontradas en base a jerarquías entendidas como frecuencias y orden de evocación, favoreciendo la construcción de gráficos y un cuadro de cuatro cuadrantes, donde se ubicaron estos valores.

Al analizar esta estructura se puede ver que las RS de los directivos acerca del uso de las netbooks en el aula aparecen vinculadas principalmente con la conectividad, aprender, comunicación, capacitación e igualdad. Se puede observar que en el núcleo central de las RS se encuentran cuestiones que, si bien están relacionadas al uso de las netbook en el aula, aparecen como conceptos más generales. Los aspectos que hacen más a la gestión de las TIC y su proceso de integración curricular no están presentes en el núcleo.

Se puede decir entonces que en la zona central se encuentran las dos dimensiones expuestas en la teoría y que componen el núcleo central: la dimensión normativa, evidenciada en los términos “igualdad” y “comunicación”, que expresa el elemento socio-afectivo e ideológico del objeto de representación, y la dimensión funcional, que expresa la finalidad operativa, expresada en términos que refieren al funcionamiento del objeto: “conectividad”, “aprender”, “capacitación”, como utilidades del recurso.

En la zona periférica de la representación se encuentran palabras que describen el objeto de representación, ligado fuertemente al contexto inmediato del mismo, al estado percibido del recurso: “posibilidades”, “enseñanza”, “programas”, “motivación”, “aceptación”, “alegría”, “apertura”, “apostar a más”, “apropiación”, “búsqueda”, “calidad”, entre otros términos. Al mismo tiempo, la percepción de dificultades se encuentra en la misma zona: “distancia entre culturas”, “temor”, “decepción”, “incertidumbre”, “problemas técnicos”. En esta zona aparecen elementos más propios de algunos individuos y que menos se han afianzado en el conjunto de directores.

En la zona ambigua se encuentran términos más próximos al núcleo central. Palabras como “ansiedad”, “interés”, “desafíos” y “equidad” formarían parte de la dimensión normativa, y “videos”, “películas”, “información”, “libros digitales”, serían parte de la dimensión funcional.

Entrevistas

Los pasos estratégicos considerados para el análisis de la información de las entrevistas siguieron las etapas denominadas por Strauss y Corbin (2002) “codificación abierta”, “codificación axial” y “codificación selectiva”. La codificación abierta consistió en separar frase por fra-

se cada entrevista a fin de codificar segmentos de texto referidos a un mismo tema, escribiendo simultáneamente memorandos que facilitaron, junto a la comparación de la información obtenida en las asociaciones libres, establecer provisoriamente denominaciones comunes o categorías que permitan iniciar la indagación e interpretación conceptual. Estas fueron refinadas y redefinidas en la codificación axial. Así se logró una integración y refinación de los temas clave obtenidos determinando las relaciones entre categorías y subcategorías.

Luego se construyeron categorías lo suficientemente saturadas, lo que garantiza el surgimiento de un modelo teórico explicativo. Así se lograron categorías interpretativas producto del cruce de categorías y subcategorías agrupadas de acuerdo a sus similitudes.

Siguiendo a Strauss y Corbin (2002), se trabajó en el proceso de construcción de significados constituyendo un modelo teórico explicativo que sirve para explicar e interpretar el fenómeno estudiado. Se procedió entonces a la codificación selectiva, reconstrucción teórica de las relaciones entre las categorías encontradas en torno al fenómeno descubierto en el transcurso del proceso investigativo. Esta codificación se concentró en la formulación de una categoría central o tema principal producto de la reflexión constante entorno a las entrevistas y la revisión bibliográfica realizada.

Una vez formulada la categoría central, y en una segunda fase de la codificación selectiva, se procedió a la redacción de un conjunto de postulados interpretativos, producto de la integración de las categorías interpretativas. La relación establecida entre postulados emergentes permitió posteriormente la construcción de un esquema teórico aproximado del fenómeno que explica las percepciones de los directivos sobre las contribuciones y limitaciones del uso de las *netbooks* en el aula.

Dimensión Técnica

Esta dimensión incluye cuestiones relacionadas con la infraestructura y soporte informático, en especial aquellas en relación con la conectividad y el uso del equipamiento entregado por el PCI entre 2010 y 2013 a ciento cuarenta y cuatro escuelas secundarias de las diversas regiones educativas de la Provincia.

Esta dimensión se relaciona con la dimensión pedagógica en tanto la infraestructura y su mantenimiento garantizan el uso de las *netbooks* en el aula y el uso del servidor escolar. También se relaciona con la dimensión afectiva ya que las actitudes orientan el hacer deseable del Programa, especialmente aquellas que resultan necesarias y favorecen un uso adecuado y un funcionamiento correcto, sosteniendo cierta ética pedagógica en la escuela. Del mismo modo, se relaciona con la dimensión identitaria dado que el tipo de liderazgo que se asume determina reglas de comportamiento en la institución, y con la dimensión ideológica en tanto valoración que se hace del Programa.

Para esta dimensión las significaciones más claramente planteadas son aquellas que tienen que ver con la conectividad y el uso del equipamiento. Algunas de éstas, referidas a Internet y a los recursos humanos, ambas bastante difundidas en el colectivo, como quedó evi-

denciado en las encuestas, pueden considerarse como nucleares o muy próximas al centro de la estructura representacional.

La conectividad es una categoría que puede considerarse como un contenido hegemónico en tanto es colectivamente compartido por los directores. Este contenido se hace visible en el discurso a través de enunciados en los que aparece *Internet* como un elemento esencial para el trabajo con las *netbooks* en el aula, y en la mayoría de los casos, al no tener el acceso en la escuela, se torna una dificultad y, a la vez, una necesidad.

No sé si está al alcance de un directivo, pero es de buscar gestionar la conexión a *Internet*, porque nos damos cuenta que sin una conexión a *Internet* o con una conexión lenta, digamos que llegamos a un punto y ahí nos paramos. La conexión es muy interesante, para todos los aspectos, no solamente para lo didáctico pedagógico, sino también para lo administrativo.

La conectividad está asociada exclusivamente a Internet como una herramienta necesaria para la enseñanza y el aprendizaje y el trabajo administrativo; es algo así como una “promesa de innovación”, aunque desde una mirada de la tarea tradicional de la búsqueda de materiales en ese gran reservorio de información y la posibilidad de estar “conectados” con el mundo.

Del análisis de las entrevistas realizadas, el uso del equipamiento emerge como una categoría que permite acercarse a la representación de los directores acerca de la implementación del Programa, apareciendo conceptos en relación al funcionamiento y los recursos humanos, que permiten hacer una primera imagen de la representación social.

El funcionamiento del equipamiento se relaciona directamente con las necesidades de bloqueos, desbloqueos, mantenimiento del piso tecnológico, garantías, el uso del servidor escolar, entre otros, que también se sienten como problemas técnicos que dificultan el normal desarrollo del Programa.

Este concepto va de la mano del de los recursos humanos como soporte esencial para el uso del equipamiento. Así, los RTE aparecen como una figura necesaria para la marcha de cualquier proyecto o iniciativa de trabajo con las *netbooks* y son los encargados del funcionamiento y mantenimiento técnico. Los directores depositan en el RTE toda la responsabilidad técnica y pasa a ser un rol clave en la implementación del PCI.

(...) creo que una de las primeras era la organización de cómo atender las nuevas necesidades de que este nuevo equipamiento funcione y funcione bien. Entonces, como en ese entonces había una sola persona que se encargaba de la habilitación, de la activación, todo (...). Por eso lo primero fue cómo atender a los chicos y las necesidades de bloqueo y desbloqueo. Esa fue la primera o el primer desafío (...).

Sin embargo, hay directores que supieron incorporar a docentes y otras figuras institucionales de modo de

ir formando un equipo de trabajo con las TIC de la escuela, dejando entrever la cultura institucional, lo que explica algunas variaciones en la representación. (...) “hubo que capacitar a profesores para que pudieran enlazar las *netbooks* al servidor cuando llegaran” (...).

En general, en las entrevistas se recogen incidencias asociadas más a las limitaciones o dificultades en relación a esta dimensión, derivados de la implementación del PCI: paro de RTE, bloqueos, garantías, servicio técnico, aunque con expectativas positivas en la comunidad escolar.

Dimensión pedagógica

Esta dimensión incluye aspectos vinculados con la gestión curricular, la gestión administrativa y la formación de docentes.

Los directores realizan interesantes manifestaciones en relación a lo que se categorizó como gestión curricular considerando el uso concreto de las *netbooks* en materias y clases con aplicación de las tecnologías. Destacan la motivación que las TIC generan en los alumnos con nuevas herramientas como *power point* o videos. Sin embargo su uso es más limitado haciendo hincapié en el tema del control de la clase por parte del profesor. Se observa cierta “vigilancia”, en tanto su uso en el aula tiene que ver con el control en una clase marcada por un modelo tradicional, cuestiones que también se evidencian en las encuestas. Podría afirmarse que se habla de una representación hegemónica porque se caracteriza por un alto grado de consenso entre los directivos de las escuelas; la mayoría de ellos expresó la necesidad de normas de uso y control:

(...) Que se trabaje con las net, que se les vaya pautando a los chicos la manera de cómo, de cuándo, del buen uso, más allá de haberlo trabajado con los chicos y en reuniones de padres y reuniones con ellos, porque ellos juegan en red en horas de clase. ¡Acá hay culpas compartidas, aclaro! No toda la culpa es de los chicos, sino también del docente que no sabe pautar y poner el límite que corresponde: “ahora trabajamos, cerramos las net” (...).

Si tenemos en cuenta las prácticas docentes, la mayoría de los consultados las definen desde un enfoque tecnológico funcional o instrumental, valiéndose de términos como “herramienta” o “recurso”. Esta percepción se ve reflejada en las estrategias y actividades de los docentes, y que mencionan los directivos, como bajar información, uso del *power point*, trabajos prácticos con Word, hacer videos, mapas conceptuales, obedeciendo a ciertas prácticas moldeadas por comportamientos que se mantienen sin cambiar demasiado. Se puede decir que estas significaciones responden a la dimensión funcional de la representación, en tanto expresa una finalidad operativa o de funcionamiento del objeto.

(...) “¿Y qué vamos a hacer?” “Vamos al laboratorio y traigan la *netbook*”. “¿Y qué vamos a hacer con la *netbook*?” “Tienen que elaborar un informe, y con la *netbook* pueden grabar, sacar fotos, pueden hacer

gráficos, podemos hacer muchas cosas con la *netbook*”. Entonces, ellos vieron que lo que podían hacer antes con papel y lápiz se transformaba en un video, en un *power point*, o en otra cosa que nos ayudaba a presentar (...).

En ésta y otras expresiones se observa que el uso de la *netbook* en el aula tiene relación con una vertiente instrumental, algo así como “poner el libro o la carpeta en la pantalla”, sin el aprovechamiento de la riqueza expresiva, creativa y comunicativa de las tecnologías. Esto refuerza la lógica tradicional de la escuela, aunque con la presentación de trabajos más prolijos, “hechos en la compu”, como refuerzo del orden y la pulcritud.

Puede observarse con frecuencia una suerte de “denuncia” sobre el uso de las *netbooks* fundada en los valores tradicionales que regulan la enseñanza y el aprendizaje. “Jugar”, “escuchar música”, deforman o degradan el proceso en su sentido más tradicional. “Entonces era un reclamo permanente: que juegan, que no nos hacen caso, que ahora están con la *netbook*, que se distraen (...).”

La tecnología como manual de instrucciones, con énfasis en el “con qué”, tecnología como fin en sí mismo, deja clara la diferencia entre nativos e inmigrantes digitales; hace hincapié en el enseñar. En muchos casos se refuerza la idea de que el estudiante es percibido por los directores como “aquel que sabe más que el docente”. Reconocen un cierto preconceito por parte de los docentes de que la mayoría de los alumnos tienen sobradas competencias informáticas y destrezas garantizadas que condicionan la práctica educativa. Esto tiene relación con lo que se analiza en la dimensión identitaria, evidenciado en el estilo de gestión con tecnologías; este concepto se ve reflejado en frases como la siguiente:

(...) Trabajar junto con nuestros alumnos porque no está mal que un alumno nos enseñe cómo se usan estas tecnologías. La verdad que ellos entienden a veces más que nosotros. Por ahí lo que tenemos que entender es que el docente enseña, da los conocimientos; por qué no el alumno también, desde su lugar, y no pasa nada, seguimos siendo docentes.

Considerar el equipamiento del Programa como una herramienta y no como la posibilidad de un nuevo espacio educativo o escenario pedagógico hace suponer que siguen siendo el aula y la enseñanza tradicional la centralidad para el aprendizaje. El enfoque tradicional transmisivo (Kaplún, 2005) atraviesa prácticamente todas las propuestas de la práctica pedagógica con el uso de las *netbooks* en el aula y, por lo tanto, la mirada hacia la trayectoria escolar sigue el mismo enfoque.

Se sabe que la noción de trayecto supone un proceso de transformación de los sujetos que se da en el transcurrir del tiempo y que supone la apropiación, la significación y la utilización contextualizada de objetos y recursos tanto intelectuales como institucionales. Sin embargo, en las significaciones de los directores, por el método comparativo constante, es fácil advertir que el término “trayectoria” está estrechamente vinculado a la eficiencia y a la

cuantificación del comportamiento escolar, así como su permanencia y egreso, siendo ésta una representación hegemónica.

En cuanto al nivel de repetición, yo no sé cuánto, pero en el tema de la contención de los chicos te puedo decir que hay chicos que han vuelto. ¡Han vuelto! Porque en la escuela estaban las TIC...han vuelto para que le den la *netbook*. Y también el tema de que saben que si un chico de quinto año termina, hasta marzo va a tener su *netbook*. Ese condicionamiento los tiene a ellos interesados en terminar (...).

En sintonía con este enfoque tradicional aparecen expresiones en relación a la gestión administrativa. La organización y administración escolar tienen una lógica de vinculación vertical, descendente y unidireccional entre el director y los otros actores escolares, mirada que atraviesa la representación sobre la gestión administrativa con uso de tecnologías. Un sector mayoritario afirma que las tecnologías generaron un nivel de organización que se asocia a una base de datos de la que, además, se tiene el control.

(...) En lo administrativo se usa para el ingreso de toda la documentación de lo que es legajo de profesores, los alumnos, para el relevamiento de lo que nos piden de resultados de los trimestres, los espacios críticos (...) y todo queda informatizado, archivado en el momento, y eso pasa derecho a la información del director, del asesor pedagógico, lo tenemos todo (...).

Resulta evidente la disyuntiva que representan, en la función directiva, lo curricular y lo administrativo.

Creo que por la tarea directiva tenemos mucha parte administrativa y yo tengo muy poco personal administrativo, tengo que dedicarme el 80 por ciento a estas tareas y no a lo pedagógico. Al tener ese déficit, no pude dedicarme a los alumnos (...).

La RS de la formación de los docentes en tecnologías está fuertemente ligada a las características del Programa. Esta categoría evidencia en relación al conocimiento sobre TIC que tanto aquellos docentes que tienen relación con las tecnologías por haberse capacitado o haberlas usado con sus alumnos alguna vez, como los que experimentan perplejidad y confusión, necesitan participar de una formación en TIC. Esta significación del director, que se encuentra en el núcleo central de la representación, se manifiesta en las dificultades que existen para la implementación del PCI, transformándose a la vez en una necesidad y una exigencia.

(...) Han hecho trabajos muy lindos. Éstos son los logros. Pero creo que básicamente esto se da en función de la capacitación que tiene el docente. Creo que es necesaria mayor intensidad en las capacitaciones, porque es como que la capacitación queda y no se está transfiriendo al aula, aplicando todo lo que se debería (...).

Dimensión socio-cultural

Esta dimensión incluye aspectos que tienen que ver con el contexto de la escuela secundaria y con las características del barrio en el que está inserta, y de las familias. Esta dimensión destaca la importancia del contexto en el que emerge la representación social, teniendo en cuenta las condiciones socioculturales en las que se desarrollan y desenvuelven los directivos. Es el medio en el que el director interactúa con los docentes, los alumnos y sus familias, y se inserta en términos de pertenencia institucional y barrial en la que se produce y reproduce la cotidianeidad.

Lo que en esta dimensión manifiestan los directivos permite la construcción de la RS articulada con la realidad social de los individuos. Esto favorece significaciones en función de un entendimiento entre los sujetos y su reconocimiento.

Las características del barrio aparecen como indicadores importantes a la hora de la toma de algunas decisiones institucionales, en la mayoría de los casos asociadas a la seguridad:

(...) Nos hacíamos problemas por el cuidado de las máquinas. ¿Por qué? Porque decíamos cómo lo harán los chicos, porque es un objeto que tienen que llevar y traer todos los días (...). Esa ha sido nuestra primera preocupación (...) y la seguridad, porque el lugar donde nosotros estamos ubicados, la escuela, es un lugar que tiene inseguridad; los chicos sufren arrebatos. Tratamos de ver de qué manera se les iba a hacer la entrega para que el chico no salga de la escuela y a la vuelta lo estén esperando (...).

Asimismo, la familia, sus características, el trabajo de los padres y su composición, su condición socioeconómica y educativa, son temas que atraviesan las RS cuyos contenidos se ponen en juego a la hora de tomar decisiones en la institución:

Los padres, contentos: ven que los hijos tienen un elemento que quizá ellos no pueden darles (...). Lamentablemente, los papás, los tutores, sabemos cómo hoy está constituida la familia, si es que la tienen, y muchas veces ellos son también el gran freno porque no concientizan a los hijos de la importancia que tiene este Programa para sus estudios, para su crecimiento, porque ellos lo dejan a los chicos y convengamos que están solos (...).

Se observan en estas opiniones elementos muy particulares pero confluyentes en comportamientos y distintas actitudes, expectativas y necesidades que evidencian rasgos característicos del nivel económico, social y educativo. Es necesario recordar que uno de los objetivos del Programa es que las máquinas tengan un impacto directo en las familias, mejorando sus posibilidades de formación y trabajo. En este escenario se encuentran los directivos teniendo que responder a nuevos conocimientos y sentidos que permitan resignificar la identidad de la escuela inserta en una comunidad en particular, al llegar el PCI.

Dimensión afectiva

Esta dimensión está relacionada con el grado de valoración del PCI, reflejada en las actitudes de padres, docentes, alumnos y directivos. Da cuenta de los pensamientos, sentimientos, afectos y actitudes, y sus manifestaciones en la escuela, en el aula y en la familia. Tiene que ver con significaciones que imprimen un carácter dinámico a la representación y orienta el comportamiento. A medida que se avanzó en la construcción de categorías de acuerdo al método comparativo constante, y para indagar esta dimensión de la representación, surgió la categoría “factores afectivos y emocionales” que caracteriza la valoración que los directivos tienen de la comunidad educativa al recibir el PCI.

En el diseño de la entrevista, la indagación de esta dimensión se basó en dos preguntas que interrogaron acerca de cómo recibió la comunidad la llegada del Programa, aunque las distintas valoraciones se evidencian también en respuestas a otras preguntas. El análisis de la categoría resulta alentador por cuanto, en general, la valoración afectiva establece adhesión al PCI aunque con afirmaciones que expresan impulsos emotivos que se polarizan entre la alegría y el temor, reduciendo la realidad a una expresión afectiva: “los padres lo recibieron contentos”; “los estudiantes lo recibieron felices”; “con mucha alegría y con mucho interés”; “con mucha inquietud e incertidumbre”; “los profesores estaban más angustiados”; “los profes lo recibieron con algunas reticencias”; “una dificultad: la resistencia de algunos docentes”; “el temor de algunos docentes”; “lo recibieron con agrado”. Se observa que la repetición de estas expresiones en las entrevistas es un indicador del valor expresivo de una creencia o imagen argumentando su centralidad. Está indicando la importancia de las creencias que les producen tales emociones. En este sentido, identificar el tipo de emociones que generan los significados culturales en cada caso particular permite enfrentar metodológicamente la complejidad de la significación cotidiana y sus niveles de apropiación (Rodríguez, citado en Rodríguez y García Curiel, 2007). Para Strauss (2002), las ideas que se asocian con momentos emotivos son también indicadores de centralidad.

Asimismo, se observa que la resistencia, inquietud y angustia de algunos docentes se constituye como una tendencia a construir contenidos polémicos que generan dudas y temores y amenazan la representación más sólida de la educación tradicional en términos de reconocimiento, aceptación y legitimidad.

Los directivos, con entusiasmo, con ganas de ver que se trabaje con las *netbooks*. Lamentablemente, observamos que, por desconocimiento, por una cuestión de “¿qué hago ahora?”, de no tener las pautas claras y precisas, en general es la historia: “¿qué hago?” Hay quienes ya estuvieron con cursos de Conectar y trabajaron espectacularmente. Pero aquí hay muchos que se resisten (...).

Estos contenidos son conscientes y tienden a socavar aquellos que son hegemónicos, construidos en el grupo para hacer valer nuevas significaciones. El avance de las

TIC y la llegada del Programa abren un espacio para nuevos interrogantes que inducen a pensar desde ese “nuevo paisaje”, al decir de un director; qué tipo de dinámicas se presentan en los actuales escenarios educativos.

En algunos casos, lo afectivo está atribuido a la utilidad y funcionalidad del equipamiento y al sentido del PCI. Estas significaciones están orientadas a destacar la función de acceso a la información, a estrategias didácticas nuevas y a la ampliación de la accesibilidad a las TIC por parte de los alumnos, valores que también se evidencian en el análisis de la dimensión ideológica.

Las metáforas, al igual que en la dimensión identitaria, como se verá más adelante, constituyen una vía importante para determinar el valor simbólico de una experiencia. Las palabras “regalo”, “moño”, “fiesta” y “puerta” así lo manifiestan.

Las asociaciones emocionales constituyen una subcategoría como indicador cualitativo que identifica la carga emocional con que se manifiesta una idea o creencia o se narra un acontecimiento.

Estas asociaciones emocionales implican a distintos sectores de la comunidad: docentes, alumnos y padres, y evidencian una visión compartida de la realidad y un marco referencial común.

Dimensión identitaria

Esta dimensión refiere a una categoría que tiene que ver con los valores, actitudes o significados vinculados con la identificación del rol directivo y el liderazgo. Incluye sus formas de pensamiento, haciendo una interpretación de las concepciones y prácticas que orientan su experiencia desde su autovaloración.

Si bien a lo largo de la entrevista se evidenciaron sus representaciones, hubo una pregunta específica que buscó la reflexión sobre su rol y favoreció la construcción de esta dimensión.

Caracteriza esta dimensión un liderazgo transaccional, que tiene como nota esencial la figura del director controlador, con una lógica verticalista y eficientista de la gestión educativa y del ejercicio del rol docente. Esto es fácil advertir en frases como: “cuando voy circulando por los distintos sectores de la escuela, y desde afuera, desde el pasillo, desde al lado de la ventana o de la puerta, puedo advertir” o “todo pasa derecho a la información del director, del asesor, lo tenemos todo”. Aparece nuevamente la lógica del control, evidenciada en el análisis de otras dimensiones.

Sin embargo, se observa cierta conciencia de que se trata de un programa cuya efectividad depende del estilo de gestión. Así se manifiestan muchos directores que ven la gestión con tecnologías desde la necesidad del trabajo en equipo con docentes y otros actores, como los RTE. Se observa la incidencia de la dimensión normativa de la RS y de una actitud reflexiva y crítica que busca superar la mirada del liderazgo transaccional e intentar construir un liderazgo distribuido. Esto tiene una íntima relación con lo analizado en la dimensión técnica al evidenciar la necesidad de formar equipos de trabajo que colaboren como soporte técnico; no se pierde de vista promover las capacidades y el conocimiento de las personas de la organización, tratando de crear “equipo”.

(...)” El directivo solo no puede. Tiene que haber un grupo de docentes que acompañe. Y creo que es un trabajo de todos los días” (...).

Estas expresiones que se observan en el discurso de muchos de los directores aparecen en contraste con la visión tradicional, transmisiva y vertical de una gestión que atraviesa fuertemente su subjetividad, pero que deja vislumbrar un posible cambio de mirada al escenario educativo con inclusión de las tecnologías. Ello determina cierta configuración de la RS con una apropiación de un recurso pero no aún con toda su potencialidad constructivista, de colaboración, de innovación, tal como se analizó en la dimensión afectiva.

Se observan significaciones que son asumidas como evidentes en la cultura del grupo de los directores, que toman forma de imágenes ampliamente compartidas, que tienen tanto un poder generativo como normativo en la formación de la RS. Un ejemplo de esto son las metáforas del “bombero” o “director de orquesta” como definición que caracteriza la gestión. Estas metáforas pueden ser una manera de encontrar jerarquías en los contenidos de la RS. Demuestran cómo esta estructura imaginativa influye en el concepto del rol directivo. Introducen a su mundo subjetivo y revelan un modo de pensar y un modo de ver la propia gestión con tecnologías como una demanda o como un desafío.

“El directivo es en el que cae toda la responsabilidad, es el bombero que apaga incendios todo el tiempo (...)” Esas demandas también se evidencian en frases como “es más trabajo para el director”, o “el directivo es en el que cae toda la responsabilidad”.

Se observa, como comenta Fullan (2002), que los líderes saben que cuando están en un proceso de cambio experimentan dos tipos de problemas: el miedo sociopsicológico y la falta de *know how* técnico o de habilidades para poner el cambio en marcha. Sienten que las TIC están modificando su manera de hacer gestión en la escuela, pero a la vez experimentan confusión frente a ellas. Esto quiere decir que, de alguna manera, los referentes con los que piensa la escuela ya no explican las nuevas dinámicas que implican las TIC.

Varios directores perciben su condición de “inmigrante digital”, representación ya analizada en la dimensión pedagógica. Sin embargo, reconocen la potencialidad del uso de las *netbooks* aunque limitada a un uso instrumental.

(...) “Entonces, cuando yo no sé algo, les digo: “a ver, vení, vení, ustedes que saben tanto y que son tan rápidos, ¿cómo se hace esto?” Y entonces ellos me enseñan a mí” (...).

La autovaloración es vista como posibilidad de reflexión que facilita pensar en estrategias dirigidas al mejoramiento de la calidad y un nuevo sentido de hacer escuela.

Hasta que interpretamos el programa no sabíamos hacia dónde íbamos, y cuando lo interpretamos nos dimos cuenta qué es lo que queríamos, porque hoy charlaba con los colegas y me decían “nosotros no sabemos cuál es la misión de esta escuela”, y yo creo que si entendemos cuál es la trayectoria que queremos para nuestros alumnos, creo que ya la misión de la escuela sale. Creo que me han faltado muchas cosas

sobre todo el tema de la comunicación, de la socialización. (...) El tema de socializar las cosas que hacen mis colegas ha sido muy difícil. Se socializa internamente pero no hacia la comunidad. Entonces, vemos como que la escuela de a poquito va teniendo su lugar, pero ahí está, digamos; mi contribución al programa impacta de la misma manera: tuve el mismo efecto que con la comunidad, con el programa. No pude socializar todo lo bueno que hacen los docentes (...).

Si bien hay dificultades, las expresiones de los directivos parecen indicar que la incorporación de las TIC no es asunto solamente de capacitación o de disposición personal, sino de una construcción social de representaciones que permitan valorar apropiadamente su importancia y motivar el esfuerzo que requiere su introducción en las prácticas cotidianas.

Dimensión ideológica

Numerosa bibliografía pedagógica suele acordar que las motivaciones y consecuencias ideológicas están implícitas en toda práctica educativa y en cualquier momento histórico. Por eso, esta dimensión refiere a las categorías que como significados subyacen en la concepción que tienen los directivos del Programa. Pone de manifiesto la valoración que adquiere un contenido significativo y pasa a categoría de vivencia perceptiva.

Las opiniones en torno al PCI varían en función de la visión que tienen de éste. Por un lado están los que se han planteado el Programa desde un enfoque tecnócrata; por otro, aquellos que apuntan a que es una herramienta esencial para la vida de un ciudadano en democracia y para el futuro (perspectiva democratizante) y los que se expresaron como un programa que favorece la mejora de la calidad educativa.

Por un lado, y como noción mayoritaria y casi dominante de las tecnologías en el aula, se evidencia un enfoque tecnócrata. Las escuelas se adaptan realizando pequeños cambios con la capacitación o con proyectos para el uso de las tecnologías, primero como instrumento de uso en el aula (aprender sobre la *netbook*, uso y cuidado), y luego como instrumento para el acceso a la información y proveedor de materiales didácticos (aprender de las TIC), pero todavía no aparece el “aprender con las TIC”, es decir, como un nuevo escenario para el proceso de enseñanza y aprendizaje, coincidiendo con lo analizado en otras dimensiones.

Por otro lado, se construye una perspectiva democratizante que tiene que ver con el acceso a la información, la igualdad de oportunidades, la inclusión y el derecho al acceso a las tecnologías y la información. Se observa el imaginario que instala el concepto de que la llegada del Programa produce más democracia e igualdad social. Identifican a la tecnología con el acceso a la información y, en ese marco, como un fuerte igualador de oportunidades, valoraciones que se evidencian también en las encuestas. Esta significación está en el centro de la representación:

Yo entiendo que es igualdad de oportunidades para todos los chicos y también tiene que ser igualdad de oportunidades para los docentes (...).

(...) Es un derecho, porque es lo que me brinda una mejor trayectoria en la escuela secundaria (...).

(...) Es una herramienta, es un programa que da posibilidades para que los alumnos, los jóvenes de Huacalera puedan tener el mundo en Huacalera. Da mayor posibilidad de acceso a la información que se maneja por el tema de Internet. El programa Conectar Igualdad es para nosotros la posibilidad de que al menos hagan un terciario o ingresen a la universidad en igualdad de condiciones con otros alumnos porque el mundo de las TIC es un mundo al que, lamentablemente, el que no accede queda afuera. Y eso gracias a Conectar. Si no fuera así, los alumnos no hubieran tenido la net en la mano (...).

Como significado emergente del análisis de los discursos por método comparativo constante, algunos directores asumen que el PCI favorecerá la calidad educativa desde una perspectiva de un nuevo sentido de hacer escuela. De esta reflexión, orientada a la construcción de una representación emancipada, surgen algunas expresiones que sostienen que las nuevas tecnologías estarían viniendo a renovar el paisaje escolar y a mover los viejos procesos de enseñanza y aprendizaje:

Yo diría que es como un aporte que se hace a la educación con una herramienta que ayuda en el sentido de que pueda ayudar a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (...). Creo que la finalidad es para que todos puedan aprender mejor. Que el docente también pueda enseñar mejor (...).

(...) Es un programa que les va a permitir abrir una ventana nueva al conocimiento, va a permitir tener otra mirada de la realidad de lo que se enseña en la escuela y que le va a dar más y mejores posibilidades de aprender de una manera diferente ese conocimiento que hasta ahora lo venía haciendo con otro sistema y de otra manera.

Finalmente, puede decirse que, en relación a la capacidad de percibir relaciones entre PCI e ideología, muy pocos son los directivos que asumieron una posición acrítica al responder vagamente la pregunta de la entrevista que indaga esta dimensión, aunque puede considerarse esa vaguedad como motivación ideológica implícita en su práctica educativa.

La complementariedad metodológica que constituyó una dialéctica entre los instrumentos aplicados, cuestionario, técnica de asociación libre y entrevistas, permite advertir que las RS de los directores están vinculadas, aunque con disyuntivas decisionales, con cuestiones que alientan o dificultan la implementación del PCI. Los relatos generalizan y reproducen esa disyunción.

Estas disyuntivas decisionales, núcleo figurativo de la RS, son inclusivas por cuanto se manifiestan en situaciones en las que cada alternativa de decisión o acción conecta dos situaciones, ambas deseables. Por ello es posible afirmar que se refieren a aquellos conflictos relacionados con la resistencia que muchos directores tienen cuando se trata de modificar sus esquemas de acción, puesto que ello implica tener que cambiar una forma de

terminada de hacer las cosas, la cual les resulta cómoda y conocida. Los objetos físicos y la información normativa son mucho más fáciles de introducir en una institución que los cambios en actitudes, prácticas y valores.

Conclusiones

El recorrido teórico, en diálogo con el análisis de datos, favoreció la construcción del contenido de la representación. Ésta se constituye como una visión compartida y un marco referencial entre los directivos desde la que manifiesta las cuestiones que contribuyen o dificultan el uso de las *netbooks* del PCI en el aula.

Tal como lo expresa Abric (2001), la RS puede aparecer como contradictoria: es a la vez estable y flexible, porque el núcleo central está anclado en el sistema de valores, pero a la vez las experiencias individuales y el contexto inmediato del sistema periférico alimentan y protegen el núcleo central, permitiendo un anclaje en la realidad. Así aparecen las disyuntivas decisionales como la expresión de una contradicción en las prácticas cotidianas de los directores; sin embargo, estas disyuntivas son inclusivas por cuanto implican tomar decisiones frente a alternativas todas deseables. Puede pensarse la llegada del PCI como un desafío que interpela esquemas y estructuras previas con las que se identifican y reconocen y con las que resuelven las nuevas necesidades mediante usos adquiridos que no suscitan vacilaciones ni causan ansiedad.

Las disyuntivas decisionales aparecen por cuanto los referentes con los que piensan la escuela ya no explican las nuevas dinámicas que ordenan la vida de las instituciones a partir de la inclusión de las tecnologías. Lo curricular, lo administrativo, entre otros, organizados dentro de un cierto orden racional moderno, dejan de ser instancias estables y van asumiendo otras formas, transformándose las marcas de identidad, pertenencia y seguridad, poniendo en tensión numerosos aspectos del formato escolar tradicional. Parafraseando a Z. Bauman (1999), los territorios domesticados, conocidos e inteligibles a los fines de las actividades cotidianas de aldeanos o parroquianos siguen siendo confusa y aterradoramente foráneos, inaccesibles y salvajes para las autoridades.

Además, esa recepción del PCI no fue aislada, sino que se dio dentro de un espacio de intersección entre la cultura institucional y la propia biografía, y por tanto, se entreteje en el conjunto complejo de las prácticas cotidianas. Así, las actitudes y valores son parte indisoluble de una subjetividad constituida y simultáneamente constituyente de la representación, en la trama de condiciones materiales y simbólicas en las que se produjo.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B5UfjjAP-0C2FWFVYLXdJVEFsT3c/edit?pli=1>
- Aguerrondo, I. (2007). *Las TIC: del aula a la agenda política*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Aguilar, D., Verdún, N., Silin, I., Capuano, A. y Aristimuño, F. (2014). *Las TIC en la educación media:*

- ¿una herramienta más o nuevo contexto de aprendizaje? Análisis de las representaciones de docentes y directivos sobre el Programa Conectar Igualdad en tres provincias de la Patagonia Argentina. Magistro. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5023876.pdf>.
- Aguirre Dávila, E. (2004). *Representaciones sociales y análisis del comportamiento social*. Recuperado de: http://www.academia.edu/1089095/REPRESENTACIONES_SOCIALES_Y_ANALISIS_DEL_COMPORTE_SOCIAL1.
- Alasino, N. (2011). *Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación*. Revista Iberoamericana de Educación n.º 56/4. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4341Alasino.pdf>.
- Araya Umaña, S. (2002) *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Costa Rica. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>.
- Area-Moreira, M. (mayo, 2005). *Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación*. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 11. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm.
- Area-Moreira, M. (2008). *La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales*. Investigación en la Escuela, 64. Universidad de La Laguna. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2593487>.
- Area-Moreira, M. (2010). *El proceso de integración y uso pedagógico de -las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos*. Revista Educación 352. Universidad de La Laguna. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re352/re352_04.pdf.
- Area Moreira, M., Cepeda Romero, O., Sanabria Mesa, A. (enero, 2011). *Un análisis de las actividades didácticas con TIC en aulas de educación secundaria*. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, N° 38. Sevilla. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36816200015.pdf>.
- Banchs, M. A. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Paperson Social Representation. Volume 9, Peer Reviewed online Journal. Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf.
- Batista, M, Celso, V. y Usubiaga, G. (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Repositorio institucional. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/110047>.
- Bauman, Z. (1999). *La Globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrero, V., Soriano, R. y Trinidad, A. (2012). *Teoría fundamentada. Colección cuadernos metodológicos N° 37. Centro de Investigaciones sociológicas*. Madrid.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. La sociedad red. Vol I*. México: Siglo XXI Editores.
- Chiavenatto, I. (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. México: Mc GrawHill.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). *Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (1), 1-18. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/articulo/viewFile/177/307>.
- Consejo Federal de Educación (2012). *Resolución CFE N° 188/12*. Recuperado de: <http://portales.educacion.gov.ar/infid/files/2011/06/188-12-COMPLETA.pdf>.
- Consejo Federal de Educación (2010) *Resolución CFE N° 123/10*. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10.pdf>.
- Consejo Federal de Educación (2010) *Resolución CFE N° 123/10. Anexo I*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_01.pdf.
- Consejo Federal de Educación (2010) *Resolución CFE N° 123/10. Anexo II*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/123-10_02.pdf.
- Cuevas López, M., Díaz Rosas, F. (s.f.). *El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta*. Revista Iberoamericana de Educación. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada, España. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1137Cuevas.pdf>.
- Cuñat Giménez R. (s.f.) *Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Thoery) al estudio del proceso de creación de empresas*. Recuperado de: <file:///D:/Documents/Dialnet-AplicacionDeLaTeoriaFundamentadaGroundedTheoryALes-2499458.pdf>.
- Decreto 459/10. EDUCACION. *Crea Programa Conectar igualdad.com.ar*. Recuperado de: <http://www.conectarigualdad.gov.ar/archivos/archivoSeccion/DecretoCreaci%C3%B3nCI.pdf>.
- Diaz Rato, S.L. (2012). *Inclusión digital y calidad educativa*. El Programa Conectar igualdad entre 2010 y 2011. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Farr, R.M. (1986). *Las representaciones sociales*. En Moscovici, S. (compilador). Psicología social II. Barcelona: Paidós.
- Fernández Tilve, M.D. (2007). *¿Contribuyen las TIC a hacer de los profesorados mejores profesionales?: ¿Qué dicen los directivos escolares gallegos? Pixel-Bit*. Revista de Medios y Educación, 30, 5-15. Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/368/36803001.pdf>.

- Frigerio, G y Poggi, M. (1997). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Profesorado, revista de currículum formación del profesorado, 6 (1-2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>.
- Gómez Malagón, M. de G. (s.f.). *Prácticas de liderazgo en la incorporación de proyectos de innovación con tecnología en la escuela secundaria. Una perspectiva desde la cultura escolar*. Comunicación de investigación de tesis doctoral 'Leadership practices on the adoption of an ICT innovation in a Mexican secondary school', Instituto de Educación. Universidad de Londres. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1178989407.pdf>.
- Gómez Malagón, M. de G. y Castañeda Salgado, M.A. (2010). *TIC y educación. El papel del liderazgo distribuido y la formación de docentes en la incorporación de Tic en la escuela*. Congreso Iberoamericano de educación. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/TICEDUCACION/R2048_Gomez.pdf.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición*. Perú: Mc Graw Hill. Interamericana Editores.
- IPE- UNESCO. Sede regional Buenos Aires. (2006) INTEGRAL. *Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001580/158068s.pdf>.
- Jodelet, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. Espacios en blanco*. Serie indagaciones. Vol 21 n° 1. Tandil. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006.
- Kaplún, G. (2005). *Aprender y enseñar en tiempos de Internet*. Formación profesional a distancia y nuevas tecnologías. Cinterfor/OIT: Montevideo.
- Longo Martínez, F. (2008). *Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación*. Capital humano N° 226. Recuperado de: http://horarios-centros.uned.es/archivos_publicos/qdocente_planes/676894/larticuloliderazgodistribuido.pdf.
- Lugo, M.T. y Kelly, V. (2008). *La gestión de las Tic en las escuelas: el desafío de gestionar la innovación*. En: Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario Internacional Cómo las TIC transforman las escuelas. UNICEF. IPE- UNESCO. Sede regional Argentina.
- Lugo, M.T. y Kelly, V. (2011). *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las Tic en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales*. Buenos Aires. IPE- UNESCO. Sede regional Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones/el-modelo-1-1-un-compromiso-por-la-calidad-y-la-igualdad-educativas-la-gesti-n-de-las>.
- Martinic, S. (2002). *Las representaciones de la desigualdad en la cultura escolar. Persona y sociedad*. Chile: Universidad Alberto Hurtado. Instituto Latinoamericano de doctrina y estudios sociales ILADES. Recuperado de: http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/pys/docs/2003/abril/17_1_pp129_145.pdf.
- Ministerio de Educación de Chile. ENLACES. (2011) *Competencias y estándares TIC para directores/as de Establecimientos Educativos*. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/001741067e1eaac3816f8>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires. Recuperado de: <http://observatoriotic.gobiernoabierto.gob.ar/multimedia/files/Conectar%20Igualdad%20-%20Nuevas%20voces%20nuevos%20escenarios.pdf>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Programa Conectar Igualdad. Informe de Avance de Resultados 2010*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003242.pdf>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Panorama regional de estrategias uno a uno*. América Latina: el caso de Argentina. Buenos Aires.
- Moñivas, A. (1994). *Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría*. Revista de psicología general y aplicada. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <file:///D:/Documents/Dialnet-EpistemologiaY RepresentacionesSociales-2385297.pdf>.
- Morse, J. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Moscovici, S y otros (1988). *Psicología social*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1988). *Notes towards a description of social representations*. European Journal of social psychology, N° 18, pp 211-250. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ejsp.2420180303/abstract>.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. *Athena Digital*, 2. Revista de pensamiento e investigación social. Recuperado de: <http://atheneadigital.net/article/view/55/55>.
- Murillo Torrecilla, J. (2006). *Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Vol 4 N° 4e. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Navarro Carrascal, O. (2008). *Representación social de la evaluación en estudiantes universitarios*. En: *Revista Educación y pedagogía*, vol XX, núm 50. Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9931/9128>.

- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Santa Fe: Homo Sapiens ediciones*. Recuperado de: <http://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2015/07/Nicastro-Revisitar-la-mirada-sobre-la-escuela.pdf>.
- OEI. Fundación Telefónica (2011). *La integración de las TIC en la escuela. Indicadores cualitativos y metodología de la investigación*. Recuperado de: <http://www.oei.es/idie/IntegracionTIC.pdf>.
- Ordóñez, M. y García de Merlano, M. (2014). *Caracterización de directivos docentes de instituciones educativas de básica y media respecto a sus competencias TIC*. Actas del Simposio Las sociedades ante el reto digital. Recuperado de: http://www.icono14.es/files_actas/7_simposio/25_ordonez.pdf.
- Perera Pérez, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. La Habana: CIPS. Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/cu/cu-013/index/assoc/D8527.dir/Perera_perez_repr_sociales.pdf.
- Perkins, D. (2001). *La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje, en Salomón, G. (comp) Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rodríguez Salazar T. y García Curiel, M. (coord.) (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Editorial Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara: Guadalajara.
- Rodríguez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Salazar, T. (2007). *Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales*. En: Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. Representaciones sociales. Teoría e investigación. México: Editorial CUCSH-UDG. Universidad de Guadalajara.
- Romero, C. (2004) *La escuela media en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Noveduc.
- Romero, C. (comp) (2012) *Claves para mejorar la escuela secundaria*. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores. Buenos Aires: Noveduc.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.
- Sancho Gil, J. (s.f.). *Implicaciones pedagógicas de las tecnologías de la información y la comunicación*. Recuperado de: <http://sidui.info/teledmc/doc/multimedia/act7.pdf>.
- Strauss A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía. Recuperado de: http://www.academia.edu/949983/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa._T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_Teor%C3%ADa_Fundamentada.
- Tamayo W. y Navarro O. (2009). *Representación social del habitante en situación de calle*. Revista de Psicología. Universidad de Antioquía. Medellín. Colombia. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/10025/9242>.
- Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Nacional de Jujuy (2013). *Estudio evaluativo. Segunda etapa – Año 2012. Cambios en las instituciones, aulas, sujetos y comunidades a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad. Jujuy*.
- Valles Martínez, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vargas Melgarejo, L.M. (1994). *Sobre el concepto de percepción. Alteridades, volumen 4, número 8*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>.

Abstract: In the complex process of curricular integration of technology there are many agents involved and many factors that determine their quality. In the research project that is communicated here, one looks at the school manager and his representations about the use of netbooks and the impact of the Conectar Equality Program in the teaching-learning process in secondary schools in Jujuy. This qualitative and quantitative study is taking place within the framework of the Final Work of the Master's Degree in Educational Processes Mediated by Technologies, from the Center for Advanced Studies of the National University of Cordoba.

Keywords: perceptions - attitudes - school Readers

Resumo: No complexo processo de integração curricular da tecnologia há muitos agentes implicados e muitos fatores que determinam sua qualidade. No projeto de pesquisa que aqui se comunica se põe a mirada no diretivo escolar e seus representações a respeito do uso das netbooks e o impacto do Programa Ligar Igualdade no processo de ensino-aprendizagem em escolas secundárias de Jujuy. Este estudo quali-quantitativo em processo tem lugar no marco do Trabalho Final da Maestría em Processos Educativos Mediados por Tecnologias, do Centro de Estudos Avançados da Universidade Nacional de Córdoba.

Palavras chave: percepções – atitudes - diretivos escolares

(*) **Alejandra Patricia Maccagno:** Maestranda en “Procesos Educativos Mediados por Tecnologías”. CEA. UNC. Licenciada en Gestión de Instituciones Educativas. UCSE. Especialista en Ciencias Sociales con mención en curriculum y prácticas escolares. FLACSO. Especialista en educación y TIC. FLACSO.

Reflexiones sobre el rol docente en el uso de TIC

Fecha de recepción: agosto 2016
 Fecha de aceptación: noviembre 2016
 Versión final: marzo 2017

Victoria Matozo (*)

Resumen: Este artículo retrata la inclusión educativa de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en general, y de las *netbooks* del Plan Conectar Igualdad en particular, a partir de las prácticas de docentes que se desempeñan en la Escuela de Comercio N° 33 Distrito Escolar 18 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de una encuesta, se relevaron y analizaron distintos aspectos de la relación entre plantel docente y TIC: acceso a tecnología, disponibilidad de la misma en la escuela, actividades desarrolladas, principales obstáculos en el uso y autopercepción de utilización de TIC en educación entre otros.

Palabras clave: inclusión – educación - Tecnologías de la Información y la Comunicación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 121]

Conectar Igualdad es un programa nacional creado en abril del 2010 por la presidente Cristina Fernández de Kirchner, el cual entrega una *notebook* a cada docente y estudiante de escuelas secundarias, de educación especial y de institutos de formación docente de gestión estatal, con el fin de reducir las desigualdades en el acceso a la tecnología y fomentar la alfabetización tecnológica (Web consultada 26-07-16).

La institución sobre la cual hemos trabajado es la Escuela de Comercio N° 33 D.E.17 “Maipú” del barrio de Montecastro, Ciudad de Buenos Aires. Es una escuela pública de educación media en la modalidad comercial que ha recibido para su plantel docente y sus alumnos *netbooks* del Plan Conectar Igualdad. La escuela comenzó a recibir las *netbooks* y contar con el servicio de reparaciones del PCI el 14/07/2014. A fines del 2015, el día 10/12/2015, el servicio técnico del programa dejó de funcionar y se reanudó en mayo del 2016. Las entregas de *netbooks* para los alumnos de primer año se dieron en forma ininterrumpida hasta el 2016, año en el que hasta la fecha (31 de Julio de 2016) no se entregaron *netbooks* para los alumnos de primer año. Asimismo, muchos estudiantes y (en mucho menor medida) algunos docentes poseen *netbooks* entregadas por el Plan Sarmiento en el nivel primario. El Plan Sarmiento es un programa parte del Plan Integral de Educación Digital del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que comenzó a implementarse desde el año 2011 luego de realizar una prueba piloto en el año 2010. El mismo incluye la entrega de una *netbook* a cada alumno y una computadora portátil a los docentes de escuelas primarias comunes, de adultos, normales, de educación especial y privadas de gestión social de la Ciudad, además de dotar a cada escuela de un servidor y de acceso a Internet. Al momento lleva entregadas 270.004 *netbooks* a estudiantes y 21.709 *netbooks* a docentes de nivel primario (Web consultada 26-07-16).

La metodología utilizada ha sido la encuesta auto-administrada a través de un link enviado vía mail para que los docentes la completen de manera *on-line* en un máximo de 15 días. La misma contiene preguntas con

respuestas cerradas en su totalidad a excepción de un último apartado de “comentarios” no obligatorios, en donde algunos docentes dejaron sus pareceres y algunas reflexiones sobre el tema.

De un plantel aproximado de 200 profesores, preceptores y directivos (lista otorgada por la institución), 34 completaron la encuesta de los cuales 20 lo hicieron de forma completa. La muestra no puede considerarse representativa de toda la ciudad, sino que intenta representar la experiencia de la Escuela de Comercio N° 33 dentro del Plan Conectar Igualdad.

¿Cuánto acceso “real” tienen los docentes a la tecnología?

El primer punto de la encuesta y de nuestra investigación trata de cuantificar el acceso que los docentes tienen a la tecnología en general y a las *netbooks* de PCI en particular. Todos los docentes consultados comentaron que poseían una *netbook*, ya sea personal (pregunta por la tenencia en el hogar) o del PCI (pregunta por la *netbook* del Plan específicamente): el 93,5% del total del profesorado consultado poseía la *netbook* de PCI, y los docentes que no tenían esa computadora personal, tenían algún otro tipo de *netbook* en su hogar.

A primera vista podríamos decir que hay un 100% de acceso al dispositivo *netbooks*, el cual es central desde el Plan Conectar Igualdad en los proyectos de inclusión áulica de TIC. Sin embargo, notamos que entre ambos valores existe una diferencia del 17%, porcentaje que representan aquellos profesores que si bien contestaron que poseen la *netbook* del PCI, dicen no tener una *netbook* en su hogar. Para responder a esta situación consideramos tres hipótesis: 1) Los docentes no suponen como propia la *netbook* de Conectar Igualdad y por eso no la contabilizan dentro de la tecnología propia del hogar, 2) Si bien tienen la *netbook* del PCI, la misma está rota ó 3) La computadora está bloqueada para su uso.

Profundizando más en el tema, retomamos algunos comentarios de la pregunta abierta presente (los comentarios finales) en la encuesta realizada.

Personalmente, las utilizo constantemente. La restricción mayor se da en la falta de mantenimiento por parte de Conectar Igualdad en cuanto a las conexiones de los aparatos y la baja calidad de las *netbooks* (bloqueos, problemas con las pilas, servicios técnicos inexistentes). El 50% de los alumnos pudieron usar las *nets* durante solo 1 año y luego empezaron los problemas.” (Docente de Contabilidad)
Sobre el plan, una vez que las *netbooks* presentan una dificultad o se rompen tardan mucho tiempo en arreglarlas. No todos los alumnos tienen *netbook*.” (Docente de Ciencias Exactas)

Las hipótesis 2 y 3 parecen ajustar a estos comentarios, ya que si bien poseen las *netbooks* las mismas tienen algún problema técnico que dificultan su uso dejando a la máquina obsoleta para su uso. El mantenimiento de los equipos parece ser una de las principales dificultades en el uso de las *netbooks*. Asimismo, al consultar sobre cuál es el mayor obstáculo o desafío que los docentes deben enfrentar para incluir las TIC en la tarea educativa, el 55% de los encuestados colocó como primera razón “los chicos no tienen el material” en referencia a las *netbooks* de los alumnos, mientras que “no tengo el material”, en relación a las *netbooks* propias, otros dispositivos y los problemas de conectividad, aparece como la segunda razón para el 45%.

El acceso entonces, entendido como la posibilidad de utilizar el dispositivo tecnológico, no estaría garantizado de forma real y constituiría uno de los obstáculos principales de la integración de TIC en educación.

Utilizando las TIC ¿una carrera de obstáculos?

Habiendo obtenido los datos de acceso a la tecnología, el seguro paso es indagar qué tipo de uso le dan los docentes a las TIC disponibles y con qué frecuencia. En la encuesta realizada encontramos que el principal uso que los docentes le dan a la tecnología es la hora de planificar sus clases (12,9% siempre y 22,58% frecuentemente). Cuando se les consulta por el uso de las *netbooks* del PCI, los profesores responden que la utilizan de forma dispereja en sus casas, con un poco utilización de la misma para fines personales (41,9% nunca) y un moderado uso pedagógico de la misma (19,35% siempre, 22,58% frecuentemente). Lo mismo ocurre sobre el uso que piden que sus alumnos le den a las *netbooks*: el 29,03% le pide siempre a sus alumnos que la utilicen en sus casas. El uso “extra muros” de estas *netbooks*, parece ser bastante fuerte.

En cuanto al uso de las *netbooks* del PCI en la escuela, observamos que los porcentajes disminuyen. La mayoría de los docentes no utilizan sus *netbooks* en el aula (38,71% nunca), ni las llevan a la escuela (25,81% nunca y 19,35% rara vez). Lo mismo ocurre con los pedidos a los alumnos, un gran porcentaje (29,03%) nunca pide a los alumnos que lleven la computadora ni utiliza las computadoras de los mismos en clase (38,71%). Algunas razones podrían ser las que anuncia una docente encuestada:

“Estoy realmente interesada en utilizar TIC en clase, pero los recursos no son suficientes para que todos los alumnos trabajen por igual. Olvido del material, bloqueo de *nets*, etc.” (Mariela, Profesora de Inglés)

Los recursos parecen ser un problema constante. Nos queda preguntar si en el caso de que los dispositivos estuvieran disponibles y accesibles, los docentes incluirían TIC en sus prácticas. Alejándonos por un momento del dispositivo *netbook*, observamos que el 58,06% de los docentes no utilizan nunca la pantalla digital de la escuela, que está en buen estado y disponible para ser utilizada casi de forma inmediata y sin reservar el espacio donde se encuentra la misma. Al respecto es menester destacar que hemos verificado el buen estado de la pantalla digital, la misma se encuentra en una sala que tiene que ser reservada con anterioridad para su uso. Sin embargo, en nuestra visita a la escuela los directivos nos comentaron que no hay muchas reservas para utilizar la sala y la misma suele estar disponible frecuentemente. La pregunta entonces sería: superados los problemas técnicos de las *netbook* o los dispositivos tecnológicos, ¿por qué no utilizan las TIC los docentes en sus clases?

Sobre este punto la encuesta incluyó una pregunta sobre la autopercepción de uso que tienen los docentes. Al consultar como evalúan la utilización de TIC en su tarea educativa diaria 85% afirmó “Creo que, si se dieran las condiciones necesarias, podría utilizar más y mejor las TIC” contra un 10% que respondió “No me interesa incorporar TIC en el aula” y un 5% que afirma “Creo que realizo un uso fuerte de TIC en el aula, no creo que tenga que intensificar esta tarea”.

Siendo que la mayoría de docentes quiere utilizar más y mejor la tecnología en su práctica educativa, lo que nos queda por indagar es cuáles son las “condiciones necesarias” que deberían garantizarse para que los docentes intensifiquen su utilización de TIC. La respuesta se relaciona con la pregunta en nuestra encuesta sobre cuáles son los principales obstáculos para el uso educativo de TIC en las escuelas, donde el mantenimiento y la condición de los equipos aparece como primera dificultad en su uso (al igual que comentaban los docentes al comienzo de este artículo). Sin embargo, a partir de que observamos muy poco uso de la pantalla digital (menos de la mitad la utilizan) inferimos que las “condiciones necesarias” no se cierran en la disponibilidad, el acceso o el mantenimiento de la tecnología. En este punto consideramos que la respuesta sobre qué aspectos completan estas condiciones la encontramos en el tercer lugar de la escala de motivos (según el promedio ponderado de las respuestas) por los cuales los docentes no integran TIC en sus clases: “no tengo claro qué o cómo hacerlo”.

El “saber hacer” está íntimamente relacionado con la capacitación del profesorado, quien admite que no está preparado para utilizar estas nuevas tecnologías en el aula, no solo sobre qué hacer sino el cómo llevarlo a cabo es detrás del acceso (tener el material) un importante obstáculo para el profesorado. Asimismo, el “no estar acostumbrado” (3,5 promedio ponderado) aparece otro factor importante. Al respecto una docente ejemplifica esta situación desde el control de alumnos y dispositivos:

“El profesor no puede controlar a los alumnos en el aula para que realmente trabajen. Suelen jugar, usar Facebook y sacarse fotos.” (Silvia, Profesora de Inglés)

Estas dificultades exceden a la capacitación que los docentes han recibido en los profesorados y, siendo que un gran porcentaje no está acostumbrado a utilizar estas tecnologías de forma privada, su inclusión ha sido más caótica de lo esperado.

¿Hay luz al final del camino?

La escuela de Comercio N° 33 parece ser una privilegiada en cuestiones de acceso a la tecnología: el 100% de los docentes poseen una computadora personal y la institución cuenta con una pantalla digital disponible para ser utilizada en las clases. Lo que a primera vista y desde el acceso a las TIC pareciera ser una situación ideal, se convierte en un cuadro más complejo al indagar sobre las posibilidades de uso de dichas tecnologías y la integración educativa que los docentes hacen de ellas.

Debemos situar a la experiencia de esta escuela dentro del Plan Conectar Igualdad y a la política de distribución de *netbooks* que han realizado en todo el país. Este Plan ha distribuido un gran número de *netbooks* hasta el momento (5.428.257 *netbooks* entregadas al 31/07/2016), pero no ha podido superar la barrera del uso que los docentes exponen como problemático. Ya se ha demostrado que la sola distribución de dispositivos no mejorará la calidad, modificará las estrategias de enseñanza ni propulsará la revolución educativa que muchos Estados buscan (Área Moreira, 2011) por lo que muchas veces se observa este tipo de iniciativas como una “modernización conservadora” (Sancho y Correa, 2010) que modernizan la infraestructura sin modificar el sistema educativo. En este sentido, el acento que el PCI ha puesto en la distribución de equipos ha pasado por alto los pasos siguientes sobre qué hacer con la tecnología una vez adquirida. Y este paso desconcertante ha quedado en manos de docentes que se sienten incapaces.

Consideramos que la experiencia de la Escuela de Comercio N° 33 representa algunas falencias del PCI y expone las necesidades docentes sobre la inclusión educativa de TIC. El valor de este tipo de encuestas reside en que nos permiten diagnosticar las problemáticas de los establecimientos educativos y las relaciones de los actores con las políticas públicas llevadas a cabo, en este caso el Plan Conectar Igualdad, para orientar próximas acciones que incluso pueden tomarse dentro de la misma escuela como capacitaciones en forma de taller, el trabajo colaborativo entre docentes (reuniendo a aquellos que están más acostumbrados a utilizar TIC con aquellos que no) o la convocatoria de referentes externos del PCI que puedan orientar a la escuela en lograr una eficaz utilización e incorporación de TIC. Este tipo de acciones podrían llevar a resultados exitosos ya que dentro de este panorama no tan alentador, la encuesta reveló un fuerte interés del profesorado (y de los alumnos también según los docentes) en incluir tecnología en sus clases. Este interés, la motivación del profesorado en cambiar, es nuestra luz al final del camino. Esperamos encausar nuestros esfuerzos en seguir esta luz, aprovechando el interés docente en mejorar y poder explotar las posibilidades que las TIC nos ofrecen para mejorar la educación de nuestro país.

Base de datos

Base de datos propia. Encuesta realizada entre el 5-05-16 y el 11-05-16 a docentes de la Escuela de Comercio N° 33 Distrito Escolar 18 “Maipú” a través de la plataforma Survey Monkey. <https://es.surveymonkey.com/>

Referencias bibliográficas

- Área Moreira, M. (2011) *Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas*. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas en Revista Iberoamericana de Educación. N° 56 (2011), pp. 49-74 (ISSN: 1022-6508)
- Sancho, J. M., y Correa, J. M. (2010). *Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación (PDF 2.1 MB)*. Revista de Educación, 352, 17-21.
- Schmucler, H. (1984) “*La educación en la sociedad informatizada*” en Rodríguez G. La era teleinformática. Buenos Aires, ILET/Folios.
- Vacchieri, A. (2013) “*Estado del arte sobre la gestión de las políticas de integración de computadoras y dispositivos móviles en los sistemas educativos*” en Programa TIC y Educación Básica. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_Estado_arte_gestion_politicas.pdf

Abstract: This article portrays the educational inclusion of Information and Communication Technologies (ICT) in general, and Netbooks of the Conectar Equality Plan in particular, based on the practices of teachers who work in the School of Commerce N° 33 School District 18 of the Autonomous City of Buenos Aires. From a survey, different aspects of the relationship between teaching and ICT were analyzed and revealed: access to technology, availability of the same in the school, activities developed, main obstacles in the use and self-perception of the use of ICT in education between others.

Keywords: inclusion - education - Information and Communication Technologies

Resumo: Este artigo retrata a inclusão educacional de Tecnologias da Informação e a Comunicação (TIC) em geral, e das *netbooks* do Plano Ligar Igualdade em particular, a partir das práticas de professores que se desempenham na Escola de Comércio n°33 Distrito Escolar 18 da Cidade Autônoma de Buenos Aires. A partir de uma encuesta, relevaram-se e analisaram diferentes aspectos da relação entre plantel docente e TIC: acesso a tecnologia, disponibilidade da mesma na escola, atividades desenvolvidas, principais obstáculos no uso e auto percepção de utilização de TIC em educação entre outros.

Palavras chave: inclusão - educação - tecnologia da informação e comunicações

^(*) **Victoria Matozo.** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación Social por la Universidad de Buenos Aires (Universidad de Buenos Aires). Docente universitaria y becaria doctoral CONICET.

Las vanguardias como forma de protesta social a través de la historia de Juanito Laguna de Antonio Berni

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

María Claudia Mendoz (*)

Resumen: Desde el contexto socio-cultural que acontece en cada escuela del nivel medio en la actualidad, se plantea en cada momento la resignificación de las prácticas áulicas para el logro de los aprendizajes significativos en los estudiantes secundarios. Desde esta perspectiva, el presente proyecto trata de vincular ambos aspectos o dominios.

Este proyecto tuvo como objetivo articular los contenidos desarrollados en la asignatura de Relaciones Humanas del 4° año del nivel medio del Colegio Nuevo Pensar con los desarrollados en la sala de tres años del nivel inicial.

Palabras clave: estrategias de enseñanza - aprendizaje significativo – vanguardias

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 125]

Introducción

Desde el marco de las ciencias psicológicas y la educación se han investigado y proporcionado teorías del modo en que el ser humano aprende y, en consecuencia, se han diseñado diferentes prácticas pedagógicas. Tal es el caso de Lev Vygotsky (2008), quien introduce los conceptos de la zona de desarrollo próximo, internalización y ley de la doble formación de las funciones superiores; Jerome Bruner (1991; 1997), con las nociones del formato y de la polisemia en el proceso de información; David Ausubel (s.f.), con el aprendizaje significativo, y Paulo Freire (1997), con su pedagogía crítica, entre otros. Según el contexto socio-político, algunas teorías y prácticas han adquirido mayor relevancia.

En la actualidad, frente a las innovaciones tecnológicas, nuevos paradigmas en la ciencia y diversidades culturales, las sociedades se transforman y con ellas las nuevas generaciones; entonces se hace imperioso implementar modos de enseñanza que permitan el logro de aprendizajes significativos en los adolescentes actuales. Según Rinaudo et al. (2006):

Habría que trabajar para lograr una mejor enseñanza, que tenga en cuenta las motivaciones y pensamientos de los otros, que sea cuidadosamente pensada y que proporcione experiencias y logros significativos tanto desde el punto de vista emocional como profesional y cognitivo". (p.118)

En este sentido, el presente proyecto aportaría un modelo a seguir en las prácticas áulicas.

Hacia modelos de enseñanza más eficaces y aprendizajes significativos

Enseñar en las aulas de hoy no es una tarea sencilla, dado que se configuran múltiples factores en el momento de presentar nuevos contenidos. Considerando solo algunas de las variables, como los intereses, los conocimientos y experiencias previas y las motivaciones en relación con los alumnos, los/as docentes lograrían

implementar estrategias de enseñanza más eficaces para el aprendizaje de los mismos con una escucha atenta y una comunicación positiva con el alumnado.

La psicología histórico-cultural de Vygotsky explica que el aprendizaje engendra, activa y despierta en los/as niños/as y adolescentes toda una serie de procesos internos que les son accesibles dentro del contexto de la comunicación o en interacción con otros adultos, pero que una vez interiorizados por ellos/as permiten el desarrollo mental.

La participación de un otro que posee mayores conocimientos, como en el caso del docente, al enseñar nuevos contenidos que se encuentran a una cierta distancia de los saberes de los alumnos, y la enseñanza de los mismos de una manera dialogada, comunicativa (es decir, creando puentes hacia esos saberes), no solo proporcionarían en los alumnos nuevos procesos sino que también la posibilidad de abrir nuevas puertas en el contexto socio cultural donde se encuentran inmersos y, a su vez, en el contexto global, gracias a la nuevas tecnologías. La psicología popular de Bruner establece el concepto de formato, determinando que estos formatos pueden crecer, desarrollarse y ser tan complejos y variados como sea posible y, con el tiempo, permitir a las nuevas generaciones formar parte de su comunidad cultural además de lograr una visión conjunta de la misma.

También son necesarios para el logro de los aprendizajes significativos los conocimientos previos y la posibilidad cognitiva de los estudiantes. Al tomar en cuenta sus trayectorias escolares y extraescolares de experiencias vividas y compartidas, los nuevos saberes resultan con mayor significación, es decir, se conforman nuevas estructuras mentales. Para Bruner los seres humanos no procesan la información de la misma manera, dado que serán las vivencias anteriores las que pongan el acento a la nueva información recibida. Entonces, conocer los intereses de los/as alumnos/as nos da lugar a pensar cómo llegar a ellos a partir de los contenidos de la asignatura y lo que traen de nuevo, es decir, sintonizar entre lo nuevo y los saberes que se están por transmitir.

Al obtener una visión conjunta de la comunidad o de la sociedad en la que viven a partir de una educación dialogada podría lograrse el desarrollo del pensamiento crítico y, de esta manera, favorecer cambios más significativos para con ellos y en el medio en el que se encuentran. Según Paulo Freire, los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión. Entonces, los/as alumno/as, a partir de sus trayectorias escolares, vivencias personales, conocimientos y recursos alcanzados, trabajando nuevos saberes desde una enseñanza dialogada y una escucha atenta sostenida por el/la docente, lograrían una mayor comprensión del contexto social en el cual viven y de sus propias acciones; a su vez, la producción de lo aprendido generaría una mayor autoconfianza, autonomía y la formación de nuevos lazos. Es decir que los/as alumnos/as mayores desde sus experiencias escolares podrían auxiliar en el aprendizaje de las generaciones posteriores a ellos.

En consecuencia, se les planteó a los/as alumnos/as de 4° año del nivel medio de la asignatura de Relaciones Humanas relatar una historia a los más pequeños (alumnos/as de sala de tres años del nivel inicial) a través de imágenes y de los contenidos propuestos del proyecto (“Juanito Laguna” de Antonio Berni) en relación con los temas desarrollados en la asignatura y por las habilidades que ellos/as presentaban para el dibujo. De esta manera se inició la articulación entre ambos niveles.

Las vanguardias artísticas como forma de protesta social

En el seno de cada época surgen seres humanos que tienen algo de visionarios, que miran el presente con una lucidez especial y anticipan futuros que sus contemporáneos aún no vislumbran. Este es el papel reservado a las vanguardias, que buscan romper con la tradición, reaccionar ante lo establecido, marcar el camino y abrir el paso a nuevas formas de expresión humana.

Las vanguardias denuncian a través del arte las variables estéticas del pasado, de la tradición, constituyendo una respuesta a la violencia de la guerra, de la vida cotidiana, de la masividad urbana, de la irracionalidad, planteando la necesidad de una nueva imagen crítica del mundo.

En nuestro medio se encuentra el artista Antonio Berni quien, con su obra de inspiración vanguardista, denuncia aspectos de la realidad local como la pobreza, la miseria, la vulnerabilidad social de los sectores marginales. Entre todas sus obras, se encuentra Juanito Laguna, donde él piensa un arquetipo de una realidad argentina y latinoamericana, de todos los niños y adolescentes tristes que viven en los barriales y suburbios de Buenos Aires, y lo expresa a través del collage con materiales de desechos y residuos de la sociedad de consumo.

A partir de la asignatura de Relaciones Humanas (4° año), cuya columna vertebral es la construcción y/o el comportamiento del ser humano desde las distintas etapas evolutivas y las variables que afectan a su desarrollo psicofísico y social, y siendo la historia de Juanito Laguna un modelo de una realidad social argentina, que refleja de un modo claro y preciso la dialéctica entre el ser humano y su medio, se construyó consecuentemente la relación entre ambos dominios, para que luego los/as

alumnos/as ilustraran lo aprendido a través de un cuento con imágenes para los/as niños/as de tres años. En primera instancia, se les planteó trabajar con los graffitis (considerándolos como una forma de protesta social de los jóvenes y por la habilidad que presentaba el grupo para el dibujo), pero más tarde los/as alumnos/as reformularon la propuesta (utilizando imágenes del manga, historietas de origen japonés) dado que poseían otras significaciones.

La reforma NES como oportunidad de construcción de trabajo en equipo

La institucionalización de los cambios requeridos por la reforma NES (puesto que el desafío del área de sociales del nivel medio era articular los contenidos de una asignatura con los de otras áreas y/o niveles) supone generar condiciones propicias para un modelo escolar que potencie saberes, habilidades y capacidades acordes a la sociedad actual. El reto que encaran los equipos de conducción y orientación es generar lazos de formación con los docentes para un trabajo en equipo que permita re-significar sentidos.

El trabajo en equipo es una oportunidad de problematizar el contexto, contribuyendo a la posibilidad de poner en ejercicio una mirada compleja, entendiendo la cotidianeidad del aula como sistema en relación con el entorno. La tarea en equipo es el único modo multiplicador y expansivo que encontramos en nuestra práctica del ejercicio educativo, es la trama perfecta que multiplica y aúna los talentos de las partes. En los talentos de los otros se transforman las propias debilidades y desde los propios talentos se potencian aquellos latentes en los otros.

La implicación del cuerpo docente y el compromiso asumido permitirán transitar este proceso de reforma, de manera integral y coherente, de esta manera la institución podrá generar su capacidad interna de cambio, re-culturizando la escuela en tanto lugar estratégico para el cambio educativo.

El proyecto

En el marco de la propuesta institucional “El arte de mirar diferente” y tomando en cuenta cada uno de los factores mencionados anteriormente, se elaboró el siguiente proyecto: “Las vanguardias como forma de protesta social a través de la historia de Juanito Laguna de Antonio Berni” (articulación del curso de 4° año del nivel medio de la asignatura de Relaciones Humanas, con los alumnos/as de la sala de 3 del nivel inicial), que consistió en la elaboración de un cuento a través de láminas con imágenes (Manga) por los alumnos y las alumnas del 4° año, basadas en la historia de Juanito Laguna de Antonio Berni, para luego relatárselo a los/as alumnos/as de la sala de 3 años del nivel inicial (abordaje del tema en el nivel inicial a través de la lectura, tareas de reciclado, clasificación de residuos del patio escolar y reutilización de la técnica de collage) y, finalizando el proyecto, con un trabajo colectivo.

Los objetivos propuestos fueron:

Que los/as alumnos/as y docentes puedan: 1) Reconocer e intensificar los vínculos entre alumnos/as, docentes y escuela. 2) Desarrollar e intensificar las potencialidades

de los/as alumnos/as y docentes. 3) Comprender y analizar las conductas del hombre y su cultura. 4) Integrar e internalizar los temas desarrollados en clase para el posterior uso de los mismos en otras materias y en la vida diaria. 5) Desarrollar y/o profundizar una visión crítica de la realidad. 6) Producir un trabajo colectivo que refleje el proceso realizado.

Se plantearon las siguientes actividades:

1. Estudiar las distintas etapas del hombre; la dialéctica entre el hombre y la cultura; la dialéctica entre el hombre y su ambiente (contenidos de la asignatura de Relaciones Humanas).
2. Conocer la historia de Juanito Laguna y la biografía de Antonio Berni (documental).
3. Reflexionar sobre la historia de Juanito Laguna.
4. Constituir grupos de manera autónoma y de acuerdo al área de interés de los/as alumnos/as (Grupo A: Producción del cuento, Grupo B: Diseño de las láminas, Grupo C: Coloreado de las láminas, Grupo D: Presentación y relato del cuento, Grupo E: Filmación del desarrollo del proyecto).
5. Ilustrar la historia de Juanito Laguna con imágenes de manga.
6. Contar y mostrar las imágenes a los/as alumnos/as de sala de tres años.
7. Reconstruir el cuento a través de un trabajo colectivo entre los/as alumnos/as de 4° año del nivel medio y sala de tres.

En cuanto a los resultados y evaluación del proyecto, puede afirmarse que, desde el principio, los/as alumnos/as se apropiaron del tema, pero no fue así con la idea de realizar las imágenes del cuento a través del graffiti, puesto que desde el inicio se suponía que la idea del graffiti sería prontamente acogida por los/as alumnos/as. En primer lugar, por la habilidad que manifestaba el grupo para el dibujo y, en segundo, considerándolo como forma de protesta social utilizada por los jóvenes. En consecuencia, en una etapa hubo resistencias en la elaboración de las imágenes (la suposición de origen se quebró frente a la realidad de los hechos), dado que los/as alumnos/as poseían otras significaciones y vivencias, y al considerar los reclamos, conocimientos y experiencias, se permitió que los/as alumnos recrearan la propuesta, donde imprimieron su visión en otro formato, es decir, realizaron la historia a través de imágenes de manga. A partir de lo ocurrido, todo se desarrolló en sintonía hasta el momento de relatar el cuento.

Al finalizar el proyecto, los/as alumnos/as lograron una mayor internalización de los contenidos de la materia (entender y analizar el comportamiento humano) y pudieron tomar conciencia de las problemáticas sociales y culturales pasadas y actuales, además de lograr una mirada más crítica de la sociedad y, por otro lado, conocer y valorar sus potencialidades.

Esta actividad en su totalidad (articulación entre ambos niveles) consiguió intensificar los lazos entre los alumnos, el docente y la escuela y, sobre todo, establecer un puente para el logro de nuevos y mejores aprendizajes de los/as alumnos/as de ambos niveles. A su vez, esta experiencia fue muy representativa para ambos niveles, por lo cual se decidió entre todos finalizarla con una

producción colectiva (realización de un gran barrilete). Además, causó un impacto relevante en el nivel inicial, dado que los/as alumnos/as re-significaron la intervención del grupo de 4° año, eligiendo esta experiencia para ser contada a la comunidad, dramatizando el cuento creado por 4° año en el acto de fin de año, en el cual reutilizaron el barrilete (producción colectiva del proyecto) como parte de la escenografía.

Conclusión

La elaboración y desarrollo del proyecto son pruebas concretas de un crecimiento en espiral de los saberes, las prácticas y los vínculos de la institución educativa, dado que permitió:

-En primer lugar, desde sus inicios, a partir del diálogo, la búsqueda y planteo de ideas entre los/as docentes del departamento de sociales, estableciendo nuevos lazos con otras áreas y saberes, además de trabajar de manera conjunta con el equipo de conducción a través de una comunicación positiva y escucha atenta, se lograron cambios productivos en las distintas propuestas, superando los desafíos que se presentaban; pero, por sobre todas las cosas, pudimos conocernos más como personas, fortaleciendo los lazos y, asimismo, comprometiéndonos a seguir entre todos un mismo camino.

-En segundo lugar, conseguir la coherencia en las prácticas áulicas, es decir, el diálogo, la comunicación positiva y la escucha atenta que se mantenían con el departamento de sociales y con el equipo de conducción; también eran sustentados en el aula con la docente y los/as alumnas. El tener presente de manera continua los intereses de los alumnos favoreció el desarrollo de un trabajo que integrara y superara las metas, las motivaciones y las experiencias de cada parte y, consecuentemente, que ampliara el conocimiento del entorno y de cada uno de una manera más significativa.

Y, por último, desde la puesta en marcha del proyecto se inició un recorrido para intensificar los vínculos entre alumnos, docentes y comunidad educativa a fin de establecer un puente hacia el logro de nuevas y mejores formas de enseñar y aprender; pero, sobre todo, se generaron e impulsaron acciones que favorecen y promueven la convivencia y la vida en una comunidad democrática. En suma, todo empezó como una idea, pero con el tiempo su materialización fue alcanzando tal envergadura (gracias al compromiso y trabajo en equipo de los docentes y la conducción, sumados a la predisposición de los/as alumnos de los dos niveles) que terminó no solo como un proyecto y acto del fin del ciclo del nivel inicial elegido por los mismos/as alumnos/as de sala de 3 años, sino también como un posible modelo a seguir en las prácticas áulicas.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (s.f.) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Disponible en: file:///C:/Users/sga95770/Documents/TEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf
- Berni, A. (s.f.) *Creando Juanito Laguna* (archivo de video). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=np2jleb3hTs>.

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Casullo, N., Forster, R. y Kaufman, A. (2009). *Itinerarios de la Modernidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Colombo, M. E. (2016). *La psicología histórico-cultural*. En Colombo, M. E. y Stasiejko, H. *Psicología: la actividad mental*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 77-112.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la Libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Landa, S. (2013). *Teórico N° 6 del 10 de junio de 2013*, Psicología del Aprendizaje, I.E.S A. M. De Justo, Buenos Aires.
- Rinaudo, M.C., De la Barreta, M. L. y Donolo, D. (2003). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios*. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, Vol. 19, N°1, 2003,107-119. Disponible en: http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf.
- Rivière, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (2008). *Parte 1, en Schneuwly, B. y Bronckart (coords.)*. Vygotsky hoy. Madrid: Popular.

Abstract: From the socio-cultural context that happens in each school of the average level at the present time, the resignification

of the aulic practices for the achievement of meaningful learning in the secondary students is proposed at all times. From this perspective, the present project tries to link either aspects or domains. This project had the objective of articulating the contents developed in the subject of Human Relations of the 4th year of the average level of the New Thinking College with those developed in the room of three years of the initial level.

Keywords: teaching strategies - meaningful learning - avant-gardes

Resumo: Desde o contexto sócio-cultural que acontece na cada escola do nível médio na atualidade, se propõe na cada momento a resignificação das práticas áulicas para o lucro das aprendizagens significativas nos estudantes secundários. Desde esta perspectiva, o presente projeto trata de vincular ambos aspectos ou domínios. Este projeto teve como objetivo articular os conteúdos desenvolvidos na matéria de Relações Humanas do 4ºano do nível médio do Colégio Novo Pensar com os desenvolvidos na sala de três anos do nível inicial.

Palavras chave: estratégias de ensino - aprendizagem significativa - vanguardias

^(*) **María Claudia Mendoz.** Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (I.E.S "Juan B. Justo"). Psicopedagoga (I.E.S N° 1 Dra.: Alicia M. De Justo). Especialista Superior en Procesos y Problemas de la Sociedad y la Cultura Latinoamericana (Escuela de Capacitación Docente CePA).

De la tranquila soledad del papel a la adrenalínica multitud de la nube. Reflexiones sobre los MOOC y sus textos educativos. Accesibilidad

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Paula Cecilia Morello ^(*), Gisela Mariel Muñoz ^(**) y Anamy Otero ^(***)

Resumen: Participar en un MOOC (*Masive Open Online Course*): allí nuestras ideas se mueven como cabellos en un fuerte viento al abrir una ventana. Al cerrarla nos debemos una parada para detenemos a pensar, a hilvanar lo vivido, lo leído, lo intercambiado. ¿A qué materiales educativos se apela en los MOOC? ¿Se trata de una reinención de textos y/o soportes? De entre los posibles focos analíticos, nos ocuparemos del uso de recursos multimediales, la colaboración, la apertura y la calidad, a fin de intentar desentrañar cómo juegan y se vinculan estas categorías en la construcción de los materiales didácticos propuestos en los MOOC.

Palabras clave: MOOC – textos multimediales – materiales didácticos – accesibilidad – colaboración

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 127]

Introducirse al mundo de los Massive Open Online Courses (Cursos en Línea Masivo y Abierto) genera adrenalina. Se trata de una de las más novedosas instancias de formación que presenta -como ha ocurrido con otras que la precedieron- continuidades y interrupciones. Entre los múltiples aspectos que la caracterizan,

nos parece interesante detener nuestra mirada y dedicar un acercamiento a los materiales y recursos educativos que le son propios.

¿A qué materiales educativos se apela en los MOOC? ¿Se trata de una reinención de textos y/o soportes? ¿Cuál es la realidad de su accesibilidad al conocimiento?

¿Qué ocurre en un MOOC, para quien se anima a abrir la puerta? Al decir de Silvia Andreoli (2014): “Se comparten experiencias entre los participantes y se construyen redes de aprendizaje, aprovechando las conexiones entre escenarios presenciales, escenarios digitales y personas, en función de un aprendizaje personal y colectivo, responsable y libre”.

Pensemos por un momento en los “teóricos”, esas clases magistrales que en muchas materias universitarias son obligatorias y en otras optativas. Ahí nos sumamos al interrogante abierto por Francois Benhamou (2015) en torno a la posibilidad de que las conferencias de investigadores y profesores universitarios ofrecidas en las plataformas en forma gratuita tiendan a reemplazar “la enseñanza polvorizada del curso y el anfiteatro con una enseñanza digital e interactiva, combinando dichas conferencias con la intervención de tutores”.

No podemos negar que existen algunos pequeños cambios -tal como señalan Fernández y Bressia (2007)-: la escritura académica es aquella que se produce en el ámbito universitario y científico. Comprende tanto los trabajos producidos por los alumnos (exámenes y textos de diversos géneros, ya sea que funcionen como trabajos prácticos, evaluaciones, etcétera), así como también aquellos textos elaborados en la academia para la difusión del conocimiento científico. El género académico se conforma de textos especializados que circulan en el ámbito científico y que, por lo tanto, guardan ciertas características comunes. De este modo, podemos observar que los textos universitarios son básicamente materiales escritos, ensayos, papers, resúmenes, estados del arte, monografías, textos que plasman la demostración de una hipótesis, teoría para ser difundida en un ámbito académico específico. Y, aunque se ha extendido la lectura y consulta de materiales *on line* (es decir, escritos subidos a la Web, que muchas veces no se imprimen ya que se leen directamente desde algún dispositivo electrónico), siguen predominando los materiales en soporte escrito e impreso. Y hasta aquí la tranquila soledad del papel. Así como decimos que los MOOC son Cursos Online Masivos y Abiertos dirigidos a un amplio número de participantes, que se dictan a través de Internet, también señalamos que en los MOOC se sigue un diseño tecnológico que facilita la diseminación de la actividad de los participantes mediante el uso de una o varias plataformas. Y esto se debe a que se basan en un entorno abierto, la matrícula es ilimitada y los materiales son gratuitos y libres. Es decir, cualquier persona que lo desea puede inscribirse y participar de un MOOC sin restricción y, de este modo, acceder a los materiales propuestos y puestos a disposición en el curso.

Con los MOOC hay otra historia. Un camino posible para profundizar en el universo de los MOOC es el que recorre las doce categorías analíticas propuestas por Connole: apertura, diversidad, masividad, usos de recursos multimedia, colaboración, comunicación, reflexión, recorridos, calidad, certificación, aprendizaje formal y autonomía. Esto puesto en práctica es adrenalina y pura acción.

Los MOOC ponen la producción científica a disposición de todos los usuarios que estén interesados en acceder a dichos materiales. Pero el modo de transmitir estos

conocimientos no se basa en los textos de formatos tradicionales del ámbito universitario, los materiales producidos utilizan otros formatos y múltiples lenguajes para hacer accesible el conocimiento. De este modo, se apela a videoconferencias de los docentes, textos con imágenes, participaciones en foros, *chats*, redes sociales, trabajos colaborativos en línea. Sobre todo esta última labor, merece un especial detenimiento en nuestro análisis, pues la colaboración entre los participantes -otro de los focos analíticos clave de cara a los MOOC- produce un aprendizaje único que requiere de cualidades humanas cultivadas por cada uno: la tolerancia, el respeto y la solidaridad.

Observamos, además, que en el ámbito universitario los alumnos, en general, no acceden a los libros completos sino a una selección de parte de los textos (en su mayoría, fotocopias de los mismos) que realiza cada docente, según su grado de autonomía y su subjetividad. Esto produce una mirada descontextualizada de los autores y teorías. Por el contrario, en los MOOC se brinda el acceso a los libros digitales libres completos o se tiene acceso a una multiplicidad de sitios con el material base, además de brindar un recorte específico según la temática del MOOC.

Respecto del uso de los recursos multimediales, es importante señalar también que entendemos que éstos comprenden múltiples medios de expresión, tanto físicos como digitales, para brindar y transmitir información. De esta manera, pueden formar parte de estos recursos desde imágenes y textos, hasta producciones sonoras, videos y animaciones; y, por supuesto, otros medios electrónicos que presentan contenidos multimediales, incluso combinados. Mientras que en la Educación Superior tradicional la presencia de los recursos multimediales es en cierta forma “acotada”, estos recursos son el soporte y los materiales por excelencia en el caso de los MOOC.

Quienes ya se han animado a participar de un Curso en Línea Masivo y Abierto, habrán vivenciado que en un MOOC cada clase o semana propuesta presenta una serie de variados recursos multimediales, desde videos, imágenes, *links* a sitios Web, utilización de herramientas para construcción de conocimiento colaborativo (murales digitales, documentos en líneas, wikis, etc.), libros de textos digitales, juegos interactivos. Incluso, en general, los MOOC incorporan la palabra del docente o expertos en la temática, no desde un texto escrito sino a partir de un video en el que se combinan audio, imágenes, texto, sonido. Ello provoca o intenta provocar un mayor acercamiento entre la figura del docente y los alumnos. En este punto es importante resaltar que la propia herramienta mediadora, la plataforma virtual, genera en sí misma una distancia tal vez más lejana entre alumnos y docentes, lo que se subsana o se intenta subsanar con la utilización de un recurso multimedial. En términos de Wertsch (1998), la herramienta mediadora posibilita y restringe la acción mediada y esta acción se ve modificada por la herramienta mediadora.

Nadie que participe en un MOOC y lo esté siguiendo día a día querrá perderse lo que allí está pasando. La computadora o el celular se encienden y la búsqueda del curso es lo primero que hacemos, ansiosos por ver qué

pasó mientras no estábamos, en nuestra zona horaria o en la contraria, como si el MOOC nunca durmiera. Y, en realidad, es así en parte.

La adrenalina, entonces, no se circunscribe a los conocedores de la bibliografía y actividades trabajadas, sino que se abre a los demás usuarios de redes sociales, fortaleciendo las miradas posibles al tema que se convoca en el MOOC. Desde allí se difunden actividades y se realiza el cierre colaborativo donde cada uno pone su aporte.

Colaboración y participación en la construcción del conocimiento

¿Puede construirse el conocimiento científico con la participación abierta del público en general? ¿El conocimiento científico no debería estar validado por la propia comunidad científica? ¿Cuál es el riesgo de la colaboración en este sentido?

Podemos observar que en los MOOC los alumnos tienen diferentes grados de involucramiento. Por ejemplo, están quienes solo participan leyendo o con un tuit y quienes producen una actividad individual y/o colectiva.

Las clases impartidas a través de los MOOC, al no compartir el mismo espacio y tiempo, ¿presentan intervenciones de los alumnos más libres? ¿Se despierta la curiosidad y se vence la timidez y se participa más abiertamente? ¿O, por el contrario, se genera un espacio más distante que imposibilita la participación y colaboración? ¿Es la herramienta o el recurso el que posibilita o restringe la participación? ¿O es la propuesta didáctica lo que lo genera?

A su vez, cruzar horizontes es “abrir”. Y la “apertura”, señalábamos, es otra característica de los MOOC, dado que no se requiere pertenecer a determinada carrera, facultad o grupo de estudio para sumarse al curso masivo en línea que interesa.

Hay sujetos que poseen una distancia en el uso, el acceso y la apropiación de la tecnología y el contenido de la misma, en tanto distancia con el capital cultural para transformar la información circulante en conocimiento relevante. Si bien estos cursos open ponen a disposición de “todos” los materiales (textuales, conferencias de especialistas, voces autorizadas en la materia, imágenes, audios, etc.) libremente y sin restricción por parte de los participantes, generan, a la vez, una bisagra entre aquellos que pueden entrar y apropiarse del conocimiento porque cuentan con un bagaje previo y quienes no pueden hacerlo por no contar con los recursos intelectuales y saberes previos de formación en la temática ofrecida. Entonces, ¿que un curso se plantee como abierto y el material esté disponible implica que todos puedan apropiarse del mismo y comprenderlo?

Otro eje analítico que, quizás, es el que más debate genera en torno a los MOOC, es el referido a la calidad. Por un lado, el hecho de que se trate de cursos masivos y abiertos, sin definir de manera precisa y excluyente un nivel de estudios mínimo alcanzado por los participantes, ¿implica que se haga necesaria para su dictado una “bajada” del nivel de los contenidos y materiales a presentar en la cursada, a fin de que todos los participantes estén en condiciones de seguirlos y acceder a ellos? ¿Se puede hacer en un sentido similar al que se utiliza en términos de la calidad -reconocida y garan-

tizada por organismos de acreditación educativa- otorgada a la Educación Superior presencial y también a distancia?

Sabemos y nos preocupa que no todas las convergencias se puedan producir de manera tal que incluyan a la población de forma masiva y que, a su vez, garanticen calidad. También nos inquieta que no cualquier aspirante a cursar un MOOC pueda hacerlo si no tiene las herramientas necesarias que le permitan un acceso y participación.

A pesar de la vertiginosa inmersión que requiere, la lectura de materiales en un MOOC sigue diferenciándose de la lectura de textos universitarios en versión digital o en papel en forma fragmentaria, como señalábamos más arriba.

Si pensamos en las posibilidades que nos ofrecen los textos multimediales de un MOOC, encontramos un abordaje sin parangón en la historia del conocimiento académico. Sin embargo, lo que aparece también aquí es la dificultad de adaptarnos a la velocidad de aprehender los textos sin desertar en el intento. La clave puede radicar en no sentir que el viento nos está llevando sin rumbo, sino a un lugar novedoso por explorar, y adaptarnos al movimiento.

Referencias bibliográficas

- Benhamou, F. (2015). *El impacto de los Massive Open Course*, en: El libro en la Era Digital. Papel, pantallas y otras derivas. Buenos Aires: Paidós.
- Andreoli, S. (2014). *Escenarios educativos con tecnología entre lo real y lo posible*. Buenos Aires: Citep, UBA.
- Fernández Fastuca, L. y Bressia, R. (2009). *Definiciones y características de los principales tipos de texto. La escritura académica en la universidad*. Disponible en: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo95/files/escritura-academicadefinicion_generos_dis-cursivos_abril_2009.pdf
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.

Abstract: Participate in a MOOC (Masive Open Online Course): there our ideas move like hair in a strong wind when opening a window. When we close it we must stop to think, to weave the lived, the read, the exchanged.

What educational materials are appealed in the MOOC? Is it a reinvention of texts and / or supports? Among the possible analytical focuses, we will deal with the use of multimedia resources, collaboration, openness and quality, in order to try to unravel how these categories play and are linked in the construction of the didactic materials proposed in the MOOCs.

Keywords: MOOC - multimedia texts - didactic materials - accessibility - collaboration

Resumo: Participar em um MOOC (Masive Open On-line Course). Ali nossas ideias movem-se como cabelos em um forte vento ao abrir uma janela. Ao fechá-la devemos-nos uma parada para detemos a pensar, a hilvanar o vivido, o lido, o trocado.

¿A que materiais educativos se apela nos MOOC? ¿Trata-se de uma reinvenção de textos e/ou suporte? Dentre os possíveis focos ana-

líticos, nos ocuparemos do uso de recursos multimediales, a colaboraçã, a abertura e a qualidade, a fim de tentar desentranhar como jogam e se vinculam estas categorias na construçã dos materiais didáticos propostos nos MOOC.

Palavras chave: textos multimedia - materiais didáticos – acessibilidade - colaboraçã.

(*) **Paula Cecilia Morello:** Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Investigó sobre Cultura Popular en el Instituto Gino Germani, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Proyecto UBACyT 2004-2007. Integra la Dirección de Comunicación, Prensa y Difusión Institucional del Ministerio de Educación de la Nación. Es maestranda en Tecnología Educativa de la FFyL (Universidad de Buenos Aires).

(**) **Gisela Mariel Muñoz:** Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social (Universidad de Buenos Aires). Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes en la Universidad Nacional de General Sarmiento / CEM. Es maestranda en Tecnología Educativa de la FFyL (UBA).

(***) **Anamy Otero:** Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación Social (Universidad de Buenos Aires). Es maestranda en Tecnología Educativa de la FFyL (Universidad de Buenos Aires).

La gestión escolar creativa: una propuesta desafiante, inquietante, provocativa y alternativa de espacios de intervención

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

María Andrea Niosi (*)

Resumen: Se presenta una investigación realizada durante los años 2013-2015 en las escuelas técnicas públicas, vinculada con una nueva propuesta de gestión escolar. Se toman situaciones en contextos áulicos que tradicionalmente se definen como disruptivas en el dictado de asignaturas y clases. Se plantean los nexos de los estudiantes observados con la escuela, su accionar en términos de construcción de identidad y de subjetividad pedagógica. El objetivo es indagar hasta qué punto una nueva visión de los contenidos escolares y el renombramiento del aula como espacio diferente tienden a revalorizar nuevas formas escolares de aprender y de enseñar y en qué medida la intervención educativa desde lo no escolar que atraviesa a los estudiantes, como ser una multiplicidad de factores (fluidez, desligadura, vulnerabilidad, des-institucionalizados), se convierte en una nueva alternativa de resignificar la escuela.

Se llevó a cabo una investigación-acción participativa y como metodología principal se utilizó la observación y el relato a través cuadernos áulicos, acompañada de investigación bibliográfica al respecto. Con este trabajo hace referencia a la gestión escolar creativa como una propuesta desafiante, inquietante, provocativa y alternativa de espacios de intervención.

Palabras clave: gestión escolar – vulnerabilidad - espacios de intervención - propuesta desafiante

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 132]

Introducción

Desde la aprobación de la Ley Nacional de Educación 26.206, la obligatoriedad de la escuela secundaria se ha extendido en toda la jurisdicción nacional y del GCBA. Esta situación propuso un cambio curricular en las escuelas medias y técnicas de CABA y la necesidad de completar los estudios secundarios para obtener un trabajo. Así, jóvenes y adultos de diversas edades y también de variado origen social, nacionalidad y biografía educativa se enfrentan a un currículum escolar en proceso de cambio, donde la carga horaria, los contenidos y los objetivos de acreditación de aprendizaje han sido modificados. Existe una relación estrecha entre las biografías escolares, la inserción, permanencia en la escuela y la completitud de estudios.

En este marco, las escuelas técnicas nocturnas de CABA confrontan el desafío de producir conocimiento y preparar para la formación laboral y profesional, generar estrategias de inserción y ascenso social.

Es el propósito de este estudio de caso dirigir la siguiente pregunta de investigación: hasta qué punto una nueva visión de los contenidos escolares y el renombramiento del aula como espacio diferente tienden a revalorizar nuevas formas escolares de aprender y de enseñar y en qué medida la intervención educativa desde lo no escolar que atraviesa a los estudiantes como ser una multiplicidad de factores: fluidez, desligadura, vulnerabilidad, des-institucionalizados; se convierte en una nueva alternativa de resignificar la escuela.

Para poder llegar a esta meta se han planteado los siguientes objetivos:

- Observar un grupo de escuelas técnicas públicas nocturnas de CABA.
- Diseñar un instrumento para recoger datos.
- Revisar el estado del arte.
- Procesar cualitativamente los datos obtenidos.
- Comparar las percepciones observadas con aquellas presentes en la literatura revisada.
- Sacar conclusiones al respecto.
- Hacer sugerencias y plantear las limitaciones del caso.

Referentes teóricos y conceptuales

Globalización y construcción de espacios áulicos

Se parte de la base que la escuela de la globalización dista sustancialmente de la escuela de la modernidad. La escuela de la modernidad, que construía subjetividad pedagógica basada en el control y en el ciudadano, que de alguna manera preparaba para el trabajo del mañana, hoy ya caducó. El sistema se fragmenta y se configura un nuevo sistema social que invade el campo educativo. Esto se debe a una construcción carente de referencias universalistas y ancladas en las consideraciones de las especialidades del grupo que se atiende. Se trata de una fragmentación de marcos normativos y del conjunto de valores y creencias que conforman el sustrato cultural-ideológico con que la sociedad integra y socializa a las nuevas generaciones. La construcción de los sentidos escolares en diálogo con la comunidad, la pérdida de referente universal de las escuelas ha transformado a éstas últimas en un espacio donde se recrean sentidos particulares del orden. De este modo la escuela queda atravesada por las leyes del mercado, de tiempos de fluidez y de posmodernidad donde las uniones sociales son laxas, efímeras y de construcción constante; donde el ciudadano se convierte en usuario conectado y los espacios pasan a ser temporales y virtuales (Tiramonti, 2005).

Cartografía de una nueva escuela técnica

Una nueva cartografía del mapa áulico emerge desde los escombros. Un creativo sistema de relaciones brota desde las lumbres de lo estallado. Alumnos quienes nunca participaban encuentran un momento de expresión y quienes eran fluidos en inglés se convierten en maestros. Parecería ser que un singular genoma del espacio áulico toma expresión en el marco de lectura de intersticios que demarcan un rumbo a seguir y donde el devenir se concreta en posibles coordenadas para continuar transcribiendo y traduciendo al compás de una realidad que dista mucho de aquella que alguna vez dio nacimiento a la escuela técnica de la modernidad y del Estado-Nación.

Las nuevas culturas juveniles se albergan en la escuela donde ella constituye nexos de diversa taxonomía. Nexos que unen, desunen, generan problemas y los disuelven también. La decodificación del lenguaje de la nueva cultura se torna crucial para poder comenzar a leer la multiplicidad de factores que atraviesan a los estudiantes y la escuela. Más allá de la imagen de estudiante-trabajador, es primordial atravesarla para poder

entender y transformar diferentes aparatos cognitivos de los sujetos para comprender la nueva realidad. La escuela, en este escenario múltiple, de alguna manera puede ser leía como posibilidad de encuentro. Un encuentro para los alumnos y alumnas con el mundo letrado y también desde su nuevo rol de trabajadores-alumnos. Así, la escuela técnica es atravesada por el mundo tecnológico que la invita a convertirse en un usuario, donde los multimedios aparecen como herramientas que imparten enseñanza junto al profesor-facilitador y usuario a la vez. Los estudiantes construyen subjetividad pedagógica ya no solo como sujetos que aprenden, sino como sujetos que plantean un lugar de pertenencia, de hábitat dentro del propio destituido que caracteriza a la escuela posmoderna donde concurren día a día. Quizás se necesite despojarse de pre-conceptos y clichés en torno a quien aprende y quien enseña, pensarse en términos igualitarios, de inteligencia medida en potencia de pensar y de hacer, de alumnos y maestros que atraviesan el proceso de aprendizaje y de enseñanza, de producir agotamiento de un modo de ser para devenir en nuevo sujeto (Duschatzky et al., 2001).

Biografías educativas y nuevos desafíos en torno del currículo escolar

Según Llosa (2005), las biografías educativas de adultos con escolaridad incompleta en un contexto socio-histórico de pobreza urbana dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos. Por biografía educativa se entiende la reconstrucción de las historias de la vida de jóvenes y adultos, donde se trata de identificar intereses y necesidades que han sido los hitos que han marcado estas vidas y su relación con el trayecto escolar.

Los desafíos que se le presentan a la escuela tienen que ver con enfrentar a los "impensables". Así, estudiantes y directivos se dejan afectar y piensan desde dónde hacer posible lo que se presenta como imposible. De esta manera, el ayudar a estos estudiantes en la escuela se transforma en un reto, y para poder abordarlo habrá que atravesarse y atravesarlo desde un punto de partida del deseo de reciprocidad. Así, la escuela aloja a estudiantes diversos y permite acontecimientos tales como que su relato cobre un rol central, donde los lazos se construyen y donde se produce contingencia. Es por medio del diálogo y de actividades de pensamiento como ocurre la posibilidad del acontecimiento. Así, los nuevos estudiantes-usuarios conectados en red se interconectan al nodo docente-usuario interpelado ante el nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje (Duschatzky, 2013).

Intervención educativa, renombramiento áulico y nuevas formas de enseñar y de aprender

Se parte de interrogantes que nos plantean una nueva visión de los contenidos escolares y el renombramiento del aula como espacio diferente que tiende a revalorizar nuevas formas escolares desde lo no escolar, que atraviesa a los alumnos y alumnas de la escuela técnica nocturna, como ser una multiplicidad de factores: fluidez, desligadura, vulnerabilidad, des-institucionalizados.

De alguna manera, nos ajustan a una nueva alternativa de resignificar la “escuela”, donde también cobra significatividad la gestión como palabra. Además, tomar la gestión como palabra implica un proceso asociado al direccionamiento y resultados como sinónimos de diferentes respuestas posibles. Es en este marco que la gestión se encuentra asociada a la capacidad de registro de lo que se ignora y de ahí comenzar a intervenir y no desde lo tecnocrático. Las chances de un docente en la escena se relacionan directamente con los hechos de poder gestionar la escuela, en la misma y desde el aula, desde sus ideas, planificaciones pedagógicas y de la propia experiencia. Esto implica una puesta en juego de estrategias, recursos materiales, culturales y legales para habilitar posibilidades de construcción y facilitar redes y asociaciones para que los hechos acontezcan, sin dejar de implicar al estado en su uso de posición estratégica y de responsabilidad central (Dutschasky et al., 2001).

Fromm (2012) define al lenguaje simbólico como un lenguaje en el que las experiencias internas, los sentimientos y los pensamientos son expresados en términos de experiencias sensoriales, acontecimientos del mundo exterior. Es un lenguaje que tiene una lógica distinta del idioma convencional que uno habla a diario, en la que no participan el tiempo y el espacio como categorías dominantes, sino la intensidad y la asociación. Es así que el nuevo código lingüístico, asociado a la globalización, a los jóvenes y las nuevas tecnologías, puede ser entendido como un nuevo lenguaje simbólico.

Aspectos Metodológicos

En cuanto a los aspectos metodológicos, la naturaleza del estudio será principalmente exploratoria ya que exploraremos hasta qué punto una nueva visión de los contenidos escolares y el renombramiento del aula como espacio diferente tienden a revalorizar nuevas formas escolares de aprender y de enseñar y en qué medida la intervención educativa desde lo no escolar que atraviesa a los estudiantes, como ser una multiplicidad de factores (fluidez, desligadura, vulnerabilidad, des-institucionalizados), se convierte en una alternativa de resignificar la escuela. También será descriptivo ya que se describirán los resultados y se compararán con los obtenidos para arribar a conclusiones válidas. El diseño elegido será el de estudio de caso porque su propósito es focalizar en una situación particular sin generalizar. En nuestro estudio nos limitaremos a investigar el distrito de GCBA y, dentro de éste, especialmente las escuelas técnicas nocturnas estatales cuya orientación es la administración de empresas. La población elegida está compuesta por estudiantes de las escuelas técnicas seleccionadas en el distrito. El escenario inmediato incluye un grupo de siete escuelas, cuyos estudiantes encuentran un espacio para terminar sus estudios, ya que son disruptivos, desmotivados, con problemas familiares y laborales complejos y sobre-edad. Además, el cambio curricular implica un nuevo desafío. El modo de *sampleo* de la muestra será azaroso y dentro de este marco se incluirá la distribución geográfica, estudiantes de segundos años de las escuelas técnicas nocturnas

estatales de CABA, egresados de primarias de adultos y estudiantes de segundo año de escuelas técnica nocturna estatales de CABA, que cursan nuevamente sus estudios y con sobre-edad (mayores de 16 años). El modo de recolección de datos será a través de la observación de clases con lista de cotejo y diario de bitácora. Los descriptores de las listas de cotejo estarán basados en actitudes de los estudiantes, desafíos que presenta el currículo según las asignaturas Biología, Inglés y Química, relaciones de los estudiantes entre sí y con sus profesores, con sus tutores, interrupciones áulicas en términos de gritos, bullicio o bien distracciones varias como ser el uso del celular, uso de la tecnología a nivel áulico, incidentes críticos, relación educación-trabajo a futuro.

Resultados alcanzados y/o esperados

Análisis situacional

Como hemos establecido en el método, se procedió a realizar observaciones de tres escuelas técnicas públicas nocturnas del GCBA cuya orientación es administración de empresas y principalmente segundo año, donde el impacto curricular cobra un rol central.

En el mundo globalizado de hoy, la presencia de nuevas tecnologías cumple un rol primordial en las aulas, desde que se torna casi imprescindible su participación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, debe hablarse de un nuevo lenguaje y contexto de enseñanza y aprendizaje distantes del paradigma donde el maestro es el experto. Más aún, las estructuras comunicacionales de autoridad y circulación de la palabra claudican ante la proliferación de los artefactos tecnológicos. El lenguaje simbólico es un lenguaje en el que las experiencias internas, los sentimientos y los pensamientos son expresados como si fueran experiencias sensoriales, acontecimientos del mundo exterior. En el caso de Amanda (ver Anexo A) y Yanina, su conexión va más allá del vínculo físico y espacial para tornarse en el virtual a medida que avanzan los conocimientos de Amanda en términos de tecnologías de la comunicación e información. Este mismo escenario emerge cuando Julio (ver Anexo A) decide hablar con la docente. Por otro parte, Yanina y Amanda (ver Anexo A) realizan procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos de aprendizaje por expansión:

- Contexto de crítica: donde alumnos como Yanina tienen la oportunidad de analizar crítica y sistemáticamente su actividad actual y sus contradicciones internas.
- Contexto de descubrimiento: donde alumnos como Amanda y Julio procuran dar sentido a sus aprendizajes por reconstrucción de los contextos de descubrimiento analizando las alternativas de modelización, resaltando el poder de experimentar, simbolizar y generalizar.
- Contexto de aplicación práctica: donde los alumnos como Yanina y Amanda reorganizan sus clases en base a una idea de comunidad práctica social de modo tal que una participación periférica legítima se produzca un aprendizaje gradual, resaltando el poder de la relevancia social y de encajamiento del conocimiento, contemplando la comunidad y las prácticas guiadas (Baquero, 2000). Las nuevas culturas juveniles, como la de Julio, se albergan en la escuela, donde se constituyen nexos de

diversa taxonomía. Nexos que unen, desunen, generan problemas y los disuelven también. La decodificación del lenguaje de la nueva cultura se torna crucial para poder comenzar a leer la multiplicidad de factores que atraviesan a Julio y la escuela y a Julio en la escuela. Más allá de la imagen de estudiante-trabajador, es primordial atravesarla para poder entender y transformar diferentes aparatos cognitivos de los sujetos para comprender la nueva realidad.

Propuesta e intervención

En el presente trabajo de investigación se hace referencia a la gestión escolar creativa: una propuesta desafiante, inquietante, provocativa y alternativa de espacios de intervención.

Se necesita crear un nuevo espacio de intervención, donde los nuevos conocimientos, las computadoras y los entornos digitales y las culturas barriales jueguen un papel central para leer la realidad de los estudiantes de la escuela técnica. Tomar la gestión como palabra implica una nueva construcción lingüística y un poder de afectación hacia y con el otro. También denota el dejar de lado los mitos de estudiantes disruptivos y contestatarios. Así, este punto de inflexión invita a la interpretación de un nuevo lenguaje: el lenguaje simbólico, y la generación de espacios de pensamiento colectivos para legitimar producciones intelectuales desde la reflexión-acción (López, 2011).

Conclusiones

Los alumnos que habitan la escuela técnica (la nocturna) pertenecen a sectores que vislumbran la intemperie, el estereotipo del repetidor, de aquel que tiene una segunda chance en la formación letrada y un rol social. De este modo, sería conveniente focalizar en posibles procesos como ser la integración, la personalización de cada estudiante, la comprensión del tiempo y el escenario de la realidad circundante donde, en un contexto de modernidad líquida, los arquetipos se diluyen y pasan a ser efímeros y hasta nihilistas. Un ambiente facilitador que es aquel que genera estos procesos posibilita dar respuestas a tantos imprevistos.

Por último, sería conveniente mencionar que los modos no convencionales de intercambio de los alumnos, sus lenguajes, gestos y culturas barriales hacen a la nueva escuela y los docentes necesitan activar nuevos dispositivos en el marco de una gestión escolar creativa. Además, la posibilidad de percibir a estos estudiantes-usuarios conectados en red y trabajadores a la vez es parte del quehacer continuo áulico. Esto implica salir del estereotipo de la disrupción y la desmotivación y generar una gestión con una iniciativa des-estructurante, participativa y de coexistencia de posibles hechos y estrategias. Más aún, el aula cobra vida desde la multiplicidad de situaciones y desde un genoma creador de variados dispositivos de intervención, como ser la lectura creativa y motivante, la afectación por el otro, la comprensión más allá de lo escolar y que lo no escolar de alguna manera multiplique las posibilidades de acción (Duchatzky, 2011).

Para concluir, sería necesario interpretar las limitaciones de este estudio de caso, como ser la imposibilidad de asegurar una balanceada distribución de la muestra poblacional y las posibles contradicciones entre los docentes y los alumnos. Tal vez sería conveniente construir otros instrumentos para la recolección de datos teniendo en cuenta las percepciones de agrados y pertenencias, y cambios curriculares entre alumnos y docentes. Además, sugerimos que nuestra propuesta de gestión escolar implica hacer de ésta una gestión escolar creativa: una propuesta desafiante, inquietante, provocativa y alternativa de espacios de intervención.

Finalmente, creemos que este trabajo de investigación puede estimular el estudio de los contextos áulicos y la gestión escolar. Sería interesante explorar si estos nuevos escenarios contruidos desde lo desafiante y desde lo alternativo al currículo academicista constituyen un nuevo criterio para avanzar sobre los factores que influyen en la gestión escolar. Si esto es así, sería crucial investigar cuales son los criterios a tener en cuenta.

Anexo A: diario de bitácora

Julio, un joven de 25 años que nunca trabaja en clase, había encontrado trabajo en una multinacional y necesitaba comunicarse en inglés. Le costaba poder pronunciar correctamente lo que estaba escrito, y muchas veces recurría a otra compañera para preguntarle que decía en la caja. "(...) la culpa es mía, profe...yo nunca presto atención en su clase... usted enseña y prepara para el laburo y yo escucho el mp3 o bien estoy con la *netbook* y con los jueguitos...usted la tiene clara, explica bien... pero yo quiero ... aprender (...)". Julio volvió a su lugar y continuó mirándome.

"(...) Profe... no se enoje, es una bombita que trajo Julio, queríamos ver qué pasaba (...)". Allí entendí que para poder seguir no había que buscar un culpable sino más bien interpretar el signo. Signo de que algo falta en la clase y por qué no en la escuela. A la clase siguiente llevé un artículo sobre los usos del nitrógeno, como ser los fertilizantes y los combustibles, y eso fue el detonador justo para que Julio, quien nunca hablaba, comenzara hacerlo. El grupo que tiró la bombita llevó un artículo sobre las proteínas y hasta los que no sobresalían en inglés empezaron a traducir lo que aparecía en el prospecto de un insecticida. En meses posteriores se realizaron experimentos y se subió parte de estos trabajos al blog institucional, votándose por uno o dos de los mismos (...).

Amanda es una señora jubilada de aproximadamente 50 años, estudiante del segundo año de la escuela técnica, y Yanina es una adolescente de 16 años quien se muestra rebelde ante su familia y grupo de pares. Es líder de un grupo de jóvenes que comparten una filosofía de vida sana unida a las nuevas tecnologías y se manifiestan bastante en contra de los modelos tradicionalistas de estudio y acceso a la información (...). La escuela de técnica trabaja su proyecto escuela de manera integrada con los cursos abiertos a la comunidad. Amanda y Yanina comparten los cursos de computación e inglés con entusiasmo. Amanda apenas contesta llamadas desde su celular y aún no ha aprendido a enviar un mensaje de texto, le resulta dificultoso poder seguir los conceptos de nuevas

tecnologías y muy raras veces interactúa con su netbook. Por otra parte, Yanina aparece como la antítesis de Amanda. Pero logra comunicarse desde lo afectivo con Amanda y constituyen un vínculo entre lo conectivo y lo social, ya que Amanda la ayuda a formar parte del grupo e integrarse y Yanina colabora con las tareas de Amanda en computación, inglés y otras asignaturas.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2012). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dustchazky S. et al., (2001). *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Duschatzky S. y Sztulwark (2011). *Imágenes de lo no escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (2012). *El lenguaje olvidado: introducción a la comprensión de los sueños, mitos y cuentos de hadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Llosa, S. (2005). *Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente*. Buenos Aires: OPFyL.
- Tiramonti, G. (2005) *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. Buenos Aires: FLACSO.

Abstract: Research carried out during the years 2013-2015 in public technical schools and is linked to a new school management proposal. Situations are taken in aulic contexts that are traditionally defined as disruptive in the dictation of subjects and classes. The links of these students with the school are presented, their action in terms of identity construction and pedagogical subjectivity.

The objective is to investigate to the point a new vision of the school contents and in renumbramiento of the classroom as different space tend to reevaluate new school forms of learning and to teach and to what extent the educational intervention from the non-school that crosses the students as being A multiplicity of factors: fluidity, disconnection, vulnerability, deinstitutionalization; Becomes a new alternative to re-school.

A participatory action research was carried out and as main methodology was used the observation and story through aulic notebooks, accompanied by bibliographical research in this regard.

This work proposes creative school management as a challenging, disturbing, provocative and alternative proposal for intervention spaces.

Keywords: school management – vulnerability - intervention spaces - challenging proposal

Resumo: Pesquisa realizada durante os anos 2013-2015 nas escolas técnicas públicas e está vinculada com uma nova proposta de gerenciamento escolar. Tomam-se situações em contextos de sala de aula que tradicionalmente se definem como disruptivas em o ditado de matérias e classes. Propõem-se os nexos destes estudantes com a escola, sua acionar em termos de construção de identidade e de subjetividade pedagógica.

O objetivo é indagar até ponto uma nova visão dos conteúdos escolar e em renobramiento da sala de aula como espaço diferente tendem a revalorizar novas formas escolar de aprender e de ensinar e em que medida a intervenção educativa desde o não escolar que atravessa aos estudantes como ser uma multiplicidade de fatores: fluidez, desligadura, vulnerabilidade, desinstitucionalizados; converte-se em uma nova alternativa de resignificar a escola. Levou-se a cabo uma investigação-ação participativa e como metodologia principal se utilizou a observação e relato através cadernos de sala de aula, acompanhada de pesquisa bibliográfica ao respeito. Com este trabalho propõe-se o gerenciamento escolar criativa como uma proposta desafiante, inquietante, provocativa e alternativa de espaços de intervenção.

Palavras chave: gestão escolar, vulnerabilidade, áreas de intervenção, proposta desafiadora.

(*) **María Andrea Niosi:** Licenciada en la Enseñanza del Idioma Inglés (Universidad CAECE). Profesora Elemental y Medio de Inglés (Instituto del Profesorado San Agustín). Diplomada y Especialista Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO).

Una arqueología del rol docente

Mariana Pelliza (*)

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Resumen: El ensayo plantea la práctica docente como objeto de estudio permanente y un proceso de búsqueda. A la vez, propone que un buen profesor debe plantearse cómo aprende su alumno y convertirse en un facilitador del aprendizaje y un agente de la transformación en sentido amplio.

Palabras clave: arqueología - conductismo – constructivismo - rol docente - estrategias de enseñanza - evaluación del estudiante-aprendizaje significativo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 134]

“El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.”
(Freire, 2002, p.73)

Realizar una revisión del rol docente, reconstruir las distintas visiones y pensar cómo conviven – a veces en tensión- las distintas relaciones discursivas e institucionales sobre lo que significa ser un profesor, es en términos foucaultianos, una verdadera arqueología.

Con la mirada conductista de mediados del siglo XX que todavía persiste en muchas instituciones educativas, los docentes tienden a clasificar, a etiquetar, con el convencimiento de que categorizar al alumno es igual a realizar un diagnóstico. En este modelo de estímulo-respuesta, el foco está en el profesor y el estudiante solo responde con su conducta y su rendimiento –medido bajo el enciclopedismo - es un número que suma a la estadística. Un buen profesor para el conductismo instruye, entrega el saber, ofrece conocimiento como un objeto transferible y en esa instancia, el estudiante es un sujeto pasivo, una caja negra y vacía.

En cambio, con la impronta del constructivismo, el docente puede evitar caer en el facilismo de la profecía autocumplida y llegar a un verdadero diagnóstico inicial. Desde esta visión, el estudiante no es un ser vacío, trae consigo saberes previos y conocer sus motivaciones e intereses se convierte en un comienzo diferente para la relación docente-estudiante. Con estos parámetros, una evaluación diagnóstica es preparar un terreno para un aprendizaje fértil del nuevo contenido.

Es cierto que muchos detractores de la corriente pedagógica constructivista aluden que los estudiantes no cuentan con modelos o esquemas mentales necesarios para aprender haciendo y es preciso realizar una práctica dirigida. Sin embargo, ¿se realiza en este planteo un profundo análisis sobre cómo funciona el aprendizaje en el individuo, o solo es un postulación epistemológica que intenta perpetuar un modelo dominante y a la vez, anacrónico?

¿Cómo lograr un clima estimulante de motivación, confianza y respeto mutuo en un ámbito donde el docente propone y nadie más dispone?

El ejercicio y a la vez, el desafío del profesor es encontrar la llave para lograr la motivación, que implica procesos en estados internos del individuo y se convierten en impulsos que movilizan a la personas a actuar y persistir en sus acciones.

Aquí cobra vida, el concepto de aprendizaje significativo, utilizado por uno de los referentes del constructivismo David Ausubel (2002), quien explica que se logra aprender cuando se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva.

Entonces, el desafío del constructivismo es crear el andamiaje para la construcción del nuevo conocimiento. Lograr un aprendizaje significativo es ampliar los es-

quemados de percepción y las estructuras de comprensión de los estudiantes. Con la introducción de este concepto, Bruner (1997) destaca la importancia del rol docente y desafía a pensar en el proceso de aprendizaje, a entender cómo se aprende y a pensar en el alumno como un sujeto cognoscente.

El estudiante para Bruner es una persona activa y su cognición se basa en estrategias para reducir la complejidad del mundo. En esta línea, el lenguaje es la manera de ordenar nuestros pensamientos sobre las cosas y el eje del desarrollo intelectual.

Por eso, el constructivismo invita al profesor a pensar la comunicación en el aula como un proceso dinámico y circular. Un buen docente debe intentar captar el interés, porque los estudiantes que trabajan a partir de motivaciones propias aprenden mucho más. Así como afirma Bain (2007) “es más fácil que las personas disfruten de su educación si creen que están al mando de la decisión de aprender” (p. 58).

A la vez, el estudiante debe sentir que está ante un líder democrático y no ante un protagonista de la clase, de esa manera, sin evitar el normal juego de tensiones, podrá sentirse libre de construir su entendimiento, formar un razonamiento crítico y convertirse –según el concepto de Bain (2007)- en un aprendiz profundo con motivaciones intrínsecas.

En esta dirección, el enfoque constructivista impulsa a la acción y a un abordaje sistémico que permita, como propone Ander-Egg (1999), un enfoque que integre teoría, investigación y experiencia en un solo proceso. Esta dinámica puede plasmarse a través de la pedagogía del aula-taller, donde la estrategia se centra en la búsqueda, la crisis y el cuestionamiento.

En esta instancia de aula-taller y tomando los conceptos de Roselli (1999), el docente es el mediador de los contenidos y puede mejorar las modalidades sociocognitivas incentivando el intercambio, la simetría del vínculo entre pares y la escucha recíproca.

Así el modelo de la clase magistral se convierte en un equilibrio entre los aportes del profesor y el diálogo con los alumnos, utilizando el método socrático de la pregunta y la re-pregunta para incentivar el interés y facilitar el aprendizaje. Las preguntas –parafraseando a Bain (2007) - desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje y en la modificación de los modelos mentales.

Vivir la clase en una dinámica dialéctica constante, donde las preguntas ayuden al profesor a construir conocimiento desde diferentes lugares e intencionalidades: motivar, escudriñar en la comprensión, aumentar la participación, focalizar la atención en determinado punto y ayudar a reflexionar sobre distintos ángulos posibles de un mismo tema. Transitar el conocimiento como una construcción social y no como un conocimiento objetivo. Aquí, es crucial la habilidad del profesor para encontrar las preguntas necesarias en cada caso, para generar una empatía con su audiencia y utilizar un tono que emocionalmente llegue a los estudiantes.

Hoy, inmersos y atravesados por los entornos digitales, se valora cada vez más el método socrático, como proceso desencadenante del pensamiento creativo que lleva

a la innovación social. Esa capacidad crítica de cuestionarse continuamente es una competencia elemental de las personas innovadoras. Nuestro sistema educativo necesita provocar este tipo de aprendizajes significativos, que retoman la dimensión interaccionista del aprendizaje y la construcción del conocimiento como un proceso de negociación social (Edwards y Mercer, 1987).

En este punto, el desarrollo de la clase en el constructivismo es una etapa de transferencia, construcción y anclaje del conocimiento. En la fase de cierre, se trabaja sobre la organización, acomodación y adaptación del nuevo contenido, se realiza así una puesta en común que es el reaseguro de que los alumnos aprendieron.

En paralelo para facilitar el proceso de apropiación de ideas, la lectura y la escritura ocupan un papel fundamental. En términos de Carlino (2005), redactar abre puertas para descubrir ideas, los alumnos necesitan leer y escribir para participar activamente y poner en marcha procesos de aprendizaje.

Nuevamente el docente necesita asumir estrategias de cohesión del equipo y de facilitador de confianza recíproca, que colaboren en la conformación de una matriz vincular, cooperativa y solidaria que propone (Barreiro, 2000), donde todos tengan el mismo derecho y las mismas oportunidades, que no se podría lograr en una matriz competitiva y descalificadora como la que se identifica con el conductismo.

De esta manera, el docente adquiere su real dimensión de facilitador de un grupo que puede dar lugar al conocimiento significativo. Un buen profesor debe ser un facilitador del aprendizaje, un agente de transformación. Como plantea Freire (2008) ¿el docente es un agente de la transformación o uno de la reproducción del sistema? Sumado a esto, es importante para un profesor entender el poder que puede tener su discurso sobre el alumno. Los elogios y la valoración pueden dar confianza, la descalificación y los juicios pueden anular el aprendizaje. El objetivo es la mediación pedagógica, para ello poder percibir – en tiempo y forma- los distintos procesos que ocurren en el aula, se convierte en una misión.

Extrapolando el concepto de Michel Foucault a este ensayo, es preciso que las instituciones y los profesores realicen una constante arqueología sobre el rol docente y que la práctica pedagógica se convierta en un objeto de estudio permanente. En este sentido, es preciso adoptar su noción de historia y de tiempo como una sucesión de discontinuidades y rupturas.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectivacognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de València.
- Barreiro, T (2000). *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Bruner, J (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Bruner, J (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Edwards, D. y Mercer, H. (1987). *Common Knowledge*. Londres: Methuen/Routledge
- Trad. cast. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M (1969). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Kaplan, K (1992). *Buenos y malos alumnos*. Descripciónes que predicen, Buenos Aires: Aique Didáctica.
- Roselli, N. (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales*. Rosario: IRICE.

Abstract: The essay poses the teaching practice as an object of permanent study and a search process. At the same time, he proposes that a good teacher should consider how his student learns and become a facilitator of learning and an agent of transformation in the broad sense.

Keywords: Archeology - Behaviorism - Constructivism - Teaching role - Teaching Strategies - Student evaluation - Meaningful learning

Resumo: O ensaio propõe a prática docente como objeto de estudo permanente e um processo de busca. Ao mesmo tempo, propõe que um bom professor deve ser proposto como aprende seu aluno e converter em um facilitador da aprendizagem e um agente da transformação em sentido amplo.

Palavras chave: Arqueologia - Condutismo - Construtivismo – Papel do professor - Estratégias de Ensino - Avaliação do estudante - Aprendizagem significativa

(*) **Mariana Pelliza**. Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires), Diploma en Marketing Avanzado (Universidad de Belgrano). Docente de la Universidad de Palermo, en el Área de Comunicación Corporativa y Empresaria, de la Facultad de Diseño y Comunicación.

TIC en Prácticas del lenguaje y literatura utilizando herramientas de aulas virtuales y booktrailers

Fecha de recepción: agosto 2016
 Fecha de aceptación: noviembre 2016
 Versión final: marzo 2017

Sonia Bernades ^(*), Juan José Suárez ^(**) y Gloria Pino ^(***)

Resumen: Nuestra experiencia está enmarcada en dos niveles utilizando las herramientas de aulas virtuales y la Web. En Prácticas del Lenguaje de secundaria básica, se utilizó el aula virtual, los alumnos trabajan de diversas formas los recursos y actividades que ofrece la plataforma: subida de archivos, glosarios, los foros, las encuestas, los cuestionarios, las tareas en las que pueden desarrollar con mayor detenimiento las consignas de producción. En literatura utilizando la incorporación de las alfabetizaciones múltiples, principalmente la audiovisual, se trabajó en la elaboración de “*Booktrailers*”, vídeos cortos similares a los trailers cinematográficos, la tendencia actual para promocionar novelas.

Palabras clave: prácticas del Lenguaje - aula virtual - literatura - nuevas tecnologías – educación – TIC – *booktrailers* - innovación – incentivo - lenguajes artísticos

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 139]

La computadora es una herramienta indispensable para el estudio y el trabajo diario en la mayoría de los campos, en educación, se hace necesario aplicarlas en las distintas disciplinas curriculares para ello es necesario contar con docentes que estén formados en tres áreas del conocimiento: contenido disciplinar, contenido metodológico y contenido tecnológico, estos tres conocimientos fueron planteados por Mishra y Koehler (2006, 2009) en el modelo TPACK “Saber Tecnológico Pedagógico Disciplinar” (Michigan State University) no solo considera estas tres fuentes de conocimiento por separado, sino que hace hincapié en las nuevas formas de conocimientos que se generan en cada intersección. La base de una buena enseñanza con tecnología requiere de la comprensión de nuevas de ideas utilizando la tecnología, técnicas pedagógicas que utilizan la tecnología en formas constructivas para enseñar un contenido, conocimiento sobre qué hace fácil o difícil la comprensión de un concepto y cómo la tecnología puede contribuir a compensar esas dificultades que enfrentan los alumnos, conocimiento de las ideas e hipótesis previas de los alumnos y sobre cómo la tecnología puede ser utilizada para construir conocimiento disciplinar. Un docente que maneja estos conocimientos le permiten desarrollar estrategias de aprendizaje apropiadas y contextualizadas a sus alumnos, generando dinámicas áulicas atractivas para nuestros estudiantes, formas de enseñar que dinamizan el aprendizaje y generan producciones creativas.

A continuación presentamos dos experiencias en diferentes niveles donde los docentes utilizaron los tres conocimientos para trabajar con sus alumnos:

Práctica del lenguaje. “Uso de las herramientas de aulas virtuales”

Este artículo tiene como objetivo mostrar el trabajo que se puede establecer entre las Prácticas del Lenguaje y el

uso de las nuevas tecnologías, en este caso, específicamente el aula virtual y sus múltiples recursos.

En una de las instituciones en la que trabajo contamos con campus virtual, esto nos permite realizar diversas actividades que trascienden las paredes del aula física, llevando a nuestros alumnos a la *Web*, ámbito en el que están en forma permanente.

Esta experiencia la desarrolle con un segundo año del nivel secundario con el objetivo de incentivar las prácticas del lenguaje, utilice como elemento conductor el cuento de terror “El corazón delator” de Edgar Allan Poe, desarrolle una secuencia didáctica que reúne contenidos propios de la literatura, la lingüística y la gramática.

Secuencia Didáctica

Los alumnos de 2do. año de la escuela secundaria realizaron el abordaje del cuento en forma individual, que fue proporcionado como archivo PDF en el aula virtual. Se eligió el género de terror para incentivar la lectura y mostrar lo placentero que puede resultar el acercamiento a la literatura.

A partir de ella, cada uno de los estudiantes pudo comprobar, mediante un ejercicio de opción múltiple, su nivel de comprensión lectora.

A continuación, mediante un foro compartieron sus impresiones respecto del cuento. La idea de esta actividad consistía en fomentar no solo la expresión y la participación sino también aceptar opiniones diferentes con total naturalidad así como también generar un debate enriquecedor siempre dentro de un marco de respeto.

Para articular con otras expresiones artísticas vinculadas con la literatura, los estudiantes pudieron apreciar la trasposición de la narración en un cortometraje. Esta experiencia tenía como finalidad mostrar la conexión que existe entre diferentes textos y/o manifestaciones culturales a través de un hilo conductor como podrían ser la temática, los personajes, los escenarios, etc.

Más adelante pusieron en práctica el uso del léxico con la búsqueda de términos desconocidos para compartírselos en un glosario. La intención no solo era trabajar con el uso del diccionario sino ir más allá respecto del significado contextual. Con la elaboración conjunta del glosario no solo facilita la comprensión global del texto sino también impulsa un trabajo colaborativo.

Después aplicaron los conocimientos de gramática, más precisamente del uso correcto de los verbos en la narración, al completar un fragmento. Los alumnos debieron completar con los verbos entre paréntesis y adecuarlos a las necesidades del texto.

Y finalmente, luego de observar el producto final de alumnos de otros cursos, elaboraron en equipos de trabajo un corto para fijar los conceptos. Esta actividad guardaba una intencionalidad meramente integradora de todos los conceptos aprendidos en esta secuencia tanto los literarios como los léxico-gramaticales así como también los propios de la dimensión vincular-afectiva.

La experiencia de trabajo con Prácticas del Lenguaje en el marco del aula virtual resultó sumamente enriquecedora. Si bien parece extraño que en el siglo XXI los alumnos pongan resistencia al uso de las nuevas tecnologías dentro del ámbito educativo, cabe destacar que resultó todo un desafío el abordaje de la secuencia didáctica propuesta. Más allá de los prejuicios o creencias, los estudiantes se mostraron satisfechos y motivados luego del trabajo final. En la puesta en común manifestaron haber aprendido pero dentro de un marco de camaradería y diversión. Aprender jugando.

El aula virtual se convirtió así en un medio completo e innovador para el tratamiento de temáticas propias del ámbito tanto literario como de las prácticas sociales de la lengua. Así como también un espacio en el cual fomentar un espíritu democrático mediante la libre expresión y el debate dentro de un marco de respeto y la tolerancia.

Literatura. “Los booktrailers como incentivo para la lectura”

Esta experiencia surge de lo que, como profesora de literatura en Secundario, vengo viendo en los últimos años: por un lado, la desmotivación total por la lectura literaria en los jóvenes; pero, por otro, en otro grupo de jóvenes, la renovación del interés por la lectura de la mano de ciertas sagas o trilogías, como *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Los juegos del hambre*. En este grupo la relación libro/película es total. Los adolescentes leen los libros y luego ven la película, o ven la película y luego van a los libros. Además comparten su pasión en las redes sociales, en grupos de debate, foros y Facebook.

Todo esto, y la experiencia enriquecedora por la que transité estos dos últimos años en el Postítulo en Educación y TIC del Ministerio de Educación, me hizo descubrir los “Booktrailers”, vídeos cortos similar a los trailers cinematográficos que promocionan películas o series de televisión, una de las últimas tendencias para promocionar novelas. El *booktrailer* pone de manifiesto, a través de música, imágenes fijas, secuencias grabadas, efectos, etc., los aspectos más atractivos del libro, pero sin revelar la trama.

El gran potencial que presenta este recurso para incentivar la lectura en los jóvenes me hizo pensar qué pasaría si los alumnos realizarán *booktrailers* sobre las novelas leídas y luego, al año siguiente, utilizara ese material para incentivar a nuevos alumnos a leerlas. Y más allá, ¿qué pasaría si muchos docentes hicieran esto en sus aulas, lo subieran a la red y luego tuviéramos este material realizado por alumnos para incentivar a otros de otros ámbitos? ¿Acaso no hemos sentido como espectadores ese deseo de ver con urgencia una película luego de ver su tráiler?

Guiada entonces por el deseo de incentivar la lectura realicé la experiencia que a continuación relataré en la EES Nro. 8 de San Isidro con un grupo de 5to año a partir de la lectura de *Los puntos ciegos* de Emilia de Cristina Feijóo. El trabajo da cuenta del proceso desde la lectura individual, la propuesta concreta de trabajo con nuevas tecnologías, la explicación sobre qué es un *booktrailer*, la planificación grupal y su elaboración.

2. Desarrollo: Creando deseos

2.a. Narración de una experiencia innovadora

Todo surge con una novela. Siempre la lectura solitaria primero, esa lectura que luego se socializa y que a veces, como en este caso que voy a relatar, cruza puentes, llega a nuevos lectores, genera nuevas lecturas y nuevos debates.

Les había dado como lectura a mis alumnos de quinto año *Los puntos ciegos* de Emilia de Cristina Feijóo, novela que habla de Cromañón, ya que este año se cumplen 10 años de la tragedia. Decidí trabajarla en simultáneo en dos quintos años: con 5to 2da, un curso muy lector, muy participativo, muy cuestionador con ideas inteligentes, donde se encuentran chicos muy comprometidos políticamente con el centro de estudiantes del colegio; pero también con 5to 4ta, un grupo más desgastado, que no había demostrado mucho interés en nada. De hecho, para que este segundo grupo lea la novela utilicé como estrategia el pedirles que cada uno seleccionara una frase significativa de la misma y que explicara de forma oral a sus compañeros por qué la había elegido. En 5to 2da eso no fue necesario, todos leían y debatieron la novela durante varias clases.

Recién cuando noté que todos habían leído, les comenté el trabajo con los *booktrailers*. Como primera medida les dicté una nota en los cuadernos de comunicados para pedir autorización a los padres para sacar fotos, grabar la clase, recopilar material que necesitaba para mi postítulo. Recuerdo que los chicos lo consideraron innecesario, me decían que no hacía falta, pero no solo sentí que hacía falta, sino que durante algunos días sentí incluso que antes de esa nota debería haberle contado a los directivos lo que iba a hacer. Con esos miedos se vive en las escuelas, sintiendo que todo puede ser motivo de conflicto, de acusaciones.

Luego de eso subí con mis cursos al sector de “Microcine”. La escuela es muy grande, tiene 8 divisiones de cada año, pero solo cuenta con dos televisores y un proyector, por lo que hay que reservar con tiempo para poder utilizarlas. Y luego, si uno tiene la suerte de hacerlo, no hay nadie que se ocupe de lo técnico. Así que tuve que pedirles ayuda a mis alumnos para conectar

el proyector a la *netbook*. El proyector andaba mal, se apagaba. Fue casi media hora que se perdió hasta que encendió.

Lo que hice fue contarles verbalmente lo que quería que hagan y luego mostrarles dos *booktrailers* que yo había bajado de *Internet*, elaborados por una editorial española, como ejemplo. Recuerdo que uno de mis alumnos me dijo “Profe, vaya bajando las expectativas”.

La consigna consistía en elaborar en grupos de cinco personas un *booktrailer* sobre la novela leída, que no durara más de dos minutos, que no contara el final de la misma, y que principalmente generara en el que lo viera el deseo de leerla. Para ello podían utilizar fotos, fragmentos de videos de *Internet* o podían actuar, también debían buscar una música que tuviera relación con la novela. La consigna completa estaría subida ese mismo día en el grupo de Facebook que tenemos. También los videos que habíamos visto como ejemplo.

En la hora siguiente les mostré un tutorial sobre cómo elaborar un *booktrailer* con *movie maker* y *sony vegas*. Se armó una discusión sobre cuál formato usar para después compartir el trabajo en clase. Los alumnos se daban recomendaciones y yo sentía que mi rol en ese momento consistía en aprender de ellos. Ese tema desbordaba mis conocimientos, incluso el uso técnico de esos programas de edición era algo que yo no manejaba. Sentí esa adrenalina de estar incursionando en un terreno desconocido, el miedo a que el resultado no fuera el esperado, pero también las ganas de hacerlo.

Luego leímos en grupo y en voz alta dos artículos en donde se debatía el uso de los *booktrailers* para incentivar la lectura. Les pregunté qué pensaban ellos y si ellos los utilizaban para seleccionar lecturas. Algunos dijeron que sí, que tentaba, como el cine. Lucía, una alumna muy inteligente planteaba que solamente servía si uno ya era lector, que si no, no. Pero otros decían que no, que “capaz si no lo sos entras por ahí”. Irina decía que estaba bueno, porque podía verse por *Facebook*, porque ahí hay grupos donde contás libros. Pero Lucía seguía pensando que no, que esos grupos solo los visitan los que ya son lectores, desde antes.

Yo los dejé debatir, y les propuse que una vez que estuvieran hechos sus *booktrailers* me permitieran mostrarlos en mi otro colegio y ver qué pasaba, si producían esas ganas de leer o no.

En la tercera hora les pedí que se sentaran en grupos de trabajo. Cada grupo debía planificar su proyecto a partir de una lluvia de ideas y escribir una breve sinopsis de la novela. Con las novelas en mano, les pedí también que seleccionaran frases significativas que podían incluir en el *booktrailer* o funcionar como ordenadoras de la secuencia. Yo fui pasando por los grupos y grabando las ideas. Un grupo debatía si hacer una parodia o no de la novela, uno decía que no, que debía ser en serio porque el objetivo era producir ganas de leer. Otro grupo decía que la novela no le había gustado, que no pasaba nada. Tomás dijo que entonces debían tomar las dos o tres cosas que pasaban y ponerlas en primer plano: un asesinato, un engaño amoroso, cromañón. “¿Eso sería mentir?” cuestionaba Quique. Pero no, porque iban a contar lo que pasaba, eso estaba en la novela. Un grupo me preguntaba donde podían encontrar esas burbujas

de plástico gigantes que uno puede meterse adentro, porque la protagonista siempre estaba como dentro de una burbuja, sin involucrarse con nada.

Las ideas brotaban, había mucha agitación y ganas. Que dónde se reunían, que si les daba un poco más de tiempo porque querían hacer algo bueno. Algunos grupos primero se repartieron los papeles de los personajes, otros pensaron que lo principal era encontrar las frases que iban a decir, y que después pensarían en las imágenes. Otro grupo buscaba en el celular la música de Callejeros para usarla en el video. Otros decían que no, que tenía que ser sin letra, solo música, y de piano, porque la protagonista tocaba el piano. Mi sensación fue que había logrado incentivarlos: se los veía movilizaditos, con ideas, con proyecto.

2.b. Justificación teórica

El Diseño Curricular de Literatura de 5to año de la Dirección Gral. de Cultura y Educ. de la Pcia. de Buenos Aires establece trabajar la literatura desde cuatro prácticas:

- participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria;
- establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos;
- leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura;
- construir un proyecto personal de lectura literaria.

La experiencia relatada toma en cuenta estas prácticas ya que la lectura pasa a ser social, al debatir sobre la misma en clase y al planificar en grupo un producto. Además, los *booktrailers* permiten trabajar con otros lenguajes artísticos: se piensa entonces la literatura en relación con la imagen y la música. Por otro lado, también en los NAP se pide que la literatura sea abordada a partir de la exploración con otros discursos y que se establezcan relaciones entre literatura, artes plásticas, cine, música, cancionero. Este trabajo permite analizar, por ejemplo, los criterios de transposición y establecer regularidades con los otros lenguajes estéticos

Los textos académicos y críticos pasan a ser parte del bagaje con el que se puede pensar la novela y de esta manera se convierten en instrumentos útiles para la elaboración del *booktrailer*. Se trabajó con crítica literaria pero en contextos de uso real. Así algunos grupos buscaron en *Internet* entrevistas a la escritora, otros seleccionaron fragmentos de artículos críticos y otros usaron su propia capacidad de análisis para seleccionar frases de la novela que luego utilizaron en el video.

La práctica de “proyecto personal de lectura literaria” no fue utilizada en este primer momento. Pero fue pensada para trabajar más adelante en otro grupo de otro colegio, donde les mostré los *booktrailers* elaborados a modo de ejemplo, para que luego ellos hicieran otro con una novela de su proyecto personal de lectura, cada grupo con una novela diferente. Y, ya lo contaré en la evaluación de la propuesta con más detalle, fue maravilloso ver lo bien que funcionó como incentivo el *booktrailer* ya que muchos alumnos querían seleccionar esta novela para su proyecto personal.

El enfoque teórico de este proyecto estuvo pensado desde el área de lengua y literatura con la incorporación de las alfabetizaciones múltiples, entre otras la audiovisual para lograr una comunicación adecuada en el mundo digital (Pérez Rodríguez, 2005).

Pero también, desde la didáctica de la literatura con la búsqueda de relaciones productivas con los textos literarios para favorecer la participación activa de @s alumn@s a través de prácticas de taller (Bombini, 2001). Por otro lado, tuve en cuenta el marco teórico metodológico TPACK, con el tipo de actividad para el área denominada creación de artefactos relacionados con textos que posibilita la integración pertinente de las TIC en clase (Tipos de actividades de aprendizaje en el área de Lengua y Literatura para el nivel secundario).

Pienso en un abordaje desde el uso del lenguaje en contextos sociales, a partir del cual poder construir y hacer que los alumnos se apropien de conocimientos. Trabajar para capitalizar las prácticas literarias juveniles y/o sociales tejiendo nuevos puentes para la construcción de conocimiento sobre la literatura.

Como dije en el comienzo del relato de esta experiencia, parto de la lectura de una novela, es decir, desde el contenido disciplinar de mi materia, siendo las TIC subsidiarias y potenciadoras del proceso de enseñanza y no al revés.

La experiencia me ubicó en el papel de guía y facilitador, acompañando el proceso y también facilitando modelos que luego utilizaron mis alumn@s para realizar su trabajo, como por ejemplo los tutoriales de programas de edición. La propuesta de trabajo buscó siempre ofrecer autonomía cada grupo para que negociara y acordara cómo realizar su producción.

3. Conclusión: Ganas de leer, ganas de crear

El resultado fue excelente, mucho mejor de lo imaginado por mí y por los alumnos. Casi todos los grupos pudieron realizar un trabajo de calidad, en muchos casos me atrevería a decir que profesional.

Solo un grupo tuvo problemas, problemas técnicos: no podían hacer que apareciera la música que habían seleccionado junto con los fragmentos de video. Esos problemas fueron dichos en clase, otros compañeros les explicaron cómo se solucionaba y a la clase siguiente pudieron traer el producto terminado. Podría decirse que en ambos cursos tuve “alumnos expertos” que pudieron explicar a sus compañeros todo lo referido a la técnica. Otros años había trabajado con obras de teatro. Les había pedido que las actuaran y grabaron. En esos casos siempre pasaba lo mismo: problemas de sonido, no se escuchaban las voces, malas actuaciones (se tentaban, se olvidaban la letra). Resultado: un producto deficiente, muchas veces aburrido, que no cumplía con mis expectativas. Luego venían los problemas a la hora de evaluarlo ya que los alumnos pretendían más nota por el esfuerzo que les había significado juntarse, ponerse de acuerdo, grabarlo. Muchas veces manifestaban que les llevaba horas de grabación.

El *booktrailer* vino a solucionar todos esos problemas. Al ser un video breve, de no más de 2 minutos, los alumnos pudieron enfocarse más en lo que pretendían lograr.

El trabajo les exigió pensar la novela de una manera unificada, luego pensar en imágenes que funcionaron en todos los casos como metáfora concentrada de sentido. Pudieron seleccionar una serie de frases centrales que organizaron el relato. No necesitaron memorizar letra, como cuando grababan una obra de teatro. Si querían actuaban, si no seleccionaban imágenes significativas.

El entusiasmo por mostrar sus *booktrailers* fue tal que ellos mismos se ocuparon de reservar “Microcine” para mi hora. Trajeron sus videos en *pendrive*, varios llevaron las *netbooks*. También tuve alumnos de otros cursos que habían ayudado a los míos a elaborar los videos, algunos incluso actuaron; y el día de la proyección pidieron permiso en sus cursos para venir a mi clase y poder verse.

Luego de la proyección hicimos un debate grupal sobre la experiencia. La mayoría estaba entusiasmada. Algunos dijeron que el trabajo les había “copado”, otros “que era de las mejores cosas que habían hecho”, otros me preguntaron si de los próximos libros que iban a leer también podían hacer un *booktrailer*.

Solo recuerdo a Lucía, la alumna que decía que solo servía para incentivar a los que ya eran lectores, que dijo que a ella la experiencia no le había gustado. Que su grupo, el que tuvo fallas técnicas, no pudo mostrar todo lo que la novela le había generado, que se había quedado con muchas ganas de decir más cosas y que ese formato tan breve no se lo permitía. Yo pensé que si esa era la crítica al trabajo realizado me tenía que sentir feliz. La novela le había llegado tanto que Lucía necesitaba más para expresarse. La invité a escribir una reflexión y expliqué que lo interesante era no descartar maneras de abordar los textos: la tecnología no reemplazará al texto escrito, solo suma una nueva manera de hacerlo, el *booktrailer* es un nuevo recurso que podemos utilizar para expresarnos e incentivar lecturas.

4. A modo de posdata: El incentivo en marcha

Y la experiencia no terminó acá. Porque las ganas de leer que deseaba provocar en mis alumnos se convirtieron en ganas de compartir, en ganas de mostrar lo que habían hecho.

Durante una semana, llevé los *booktrailers* a todos mis otros cursos. Todos miraron entusiasmados, muchos pidieron hacerlo, otros dijeron que parecía muy buena la novela. También me pasó lo mismo con colegas a los que les mostré las producciones en sala de profesores y luego me consultaban por la escritora y la novela.

El interés también hizo que los alumnos me pidieran conocer a la escritora. Y en Agosto la tendremos en el colegio. Pensamos regalarle un DVD con las producciones y pasarlas en pantalla gigante cuando venga. También hay ideas del centro de estudiantes para mostrarlos en el Festival de Arte del colegio.

Pero quizás la experiencia más interesante fue llevarlos a mi otro colegio donde yo les había pedido que realizaran *booktrailers* a partir de una lista larguísima de novelas contemporáneas. La clase la realicé igual que la que he contado pero en vez de mostrar como ejemplo los *booktrailers* de la editorial española mostré los de mis alumnos de 5to de la EES Nro. 8. Fue algo increíble. Ni

bien terminaron de ver los videos casi todos me pidieron leer “esa” novela. ¿Qué mejor ejemplo que mi objetivo estaba logrado?

Así que dejo aquí mi relato. Dejo mi experiencia para que otros la tomen, para que generemos ganas, ganas de leer, ganas de crear.

Referencias bibliográficas

Aguirre, C. *El furor de los booktrailers*. La Nación. Consultado el 8/11/13 desde http://www.lanacion.com.ar/2F1377386-el-furor-de-los-book-trailers&a=D&snz=1&usg=AFQjCNFPKnmgcpk-G2S_-RZa-R56iu3RJQ

Bombini, G. (2001) *La literatura en la escuela*. En: M. Alvarado y otros, Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Manantial.

Koehler, M.J., & Mishra, P. (2009). *What is Technological Pedagogical Content Knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Disponible en: [Http://www.citejournal.org/articles/v9i1general1.pdf](http://www.citejournal.org/articles/v9i1general1.pdf)

Cano, F. y Magadán, C. (2013). *Clase 5. Recursos para enseñar Lengua y Literatura con TIC. Lengua y Literatura con TIC*. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Literatura - 1a ed.* - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Leer literatura en la escuela secundaria*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Magadán, C. (2012). *Clase 5: Para todos los gustos: recursos, herramientas y soportes TIC, Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2012). *NAP, Lengua y Literatura, Campo de Formación General, Ciclo Orientado, Educación Secundaria*. Documento aprobado por Resolución CFE N°180/12

Pérez Rodríguez, M.A. (2005). *La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Monográfico: Educación y medios, Quaderns Digitals. Consultado el 25 de octubre de 2013 desde <http://quadernsdigitals.net/index.php?>

Tipos de actividades de aprendizaje en el área de Lengua y Literatura para el nivel secundario de la versión inglesa “Secondary English Language Arts Learning Activity Types” de Carl A. Young, Mark Hofer y Judi Harris. (Basado en un trabajo de activitytypes.wmwikis.net) Traducido por: Marta Libedinsky, Micaela Manso y Paula Pérez.

Zayas, F. (2011, junio). *La educación literaria y las TIC*. Leer.es, 3, 1-5. Consultado el 25 de noviembre de 2013 desde <http://goo.gl/v8nhCl> <http://goo.gl/v8nhCl> <http://youtu.be/Tsd0uVnVkl4> (subtitulado). *En este video Judi Harris acerca a los profesores los conocimientos que necesitan para poder integrar de manera efectiva las TIC mediante el modelo TPACK, “conocimientos de contenidos pedagógicos y tecnológicos”* (Mishra & Koehler, 2006). El video es su presentación para una ponencia realizada en el Congreso Educared 2011.

Abstract: Our experience is framed in two levels using the tools of virtual classrooms and the Web. In Basic Secondary Language Practices, we used the virtual classroom, students work in various ways the resources and activities offered by the platform: upload files, glossaries, forums, surveys, questionnaires, tasks in which they can develop more closely the production slogans. In literature using the incorporation of multiple literacies, mainly audiovisual, we worked on the development of “Booktrailers”, short videos similar to the movie trailers, the current trend to promote novels.

Keywords: Language practice - virtual classroom - literature - new technologies - Education - ICT - Booktrailers - Innovation - Incentive - artistic languages

Resumo: Nossa experiência está enquadrada em dois níveis utilizando as ferramentas de salas virtuais e a Web. Em Práticas da Linguagem de secundária básica, utilizou-se a sala virtual, os alunos trabalham de diversas formas os recursos e atividades que oferece a plataforma: subida de arquivos, glossários, os foros, as encuestas, os questionários, as tarefas nas que podem desenvolver com maior detalhamento as consigna de produção. Em literatura utilizando a incorporação das alfabetizações múltiplas, principalmente a audiovisual, trabalhou-se na elaboração de “Booktrailers”, vídeos curtos similares aos trailers cinematográficos, a tendência atual para promover novelas.

Palavras chave: A prática da língua - Sala de Aula Virtual - literatura - novas tecnologias - Educação - TIC - Inovação - Incentivo - linguagens artísticas

(*) **Sonia Bernades**. Prof. en Enseñanza media y superior en Letras (Universidad de Buenos Aires). Licenciada en Letras (Universidad de Buenos Aires). Postítulo de Especialización Superior en Educación y Tic del Ministerio de Educación de la Nación.

(**) **Juan José Suárez**. Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación (CAECE), Prof. de 3er. ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura.

(***) **Gloria Pino**. Profesora de Informática, Licenciada en Administración y Gestión Educativa, Postítulo de Especialización Superior en Educación y Tic del Ministerio de Educación de la Nación.

Educación mediada por TIC en el Museo de La Plata

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Claudia Rosana Rabanaque ^(*), María Eugenia Martins ^(**),
María Soledad Scazzola ^(***) y María Emilia Pérez ^(****)

Resumen: El Museo de La Plata dispone de un Aula Interactiva con una mega pantalla táctil, cuarenta tabletas y una notebook, permitiendo armar un aula digital interconectada. Este proyecto constituyó un gran desafío para nuestra Institución, siendo una experiencia única en museos. La propuesta tiene como objetivo que nuestros visitantes escolares indaguen en este espacio tecnológico saberes científicos que el Museo presenta en sus salas, favoreciendo el conocimiento y valoración de su Patrimonio, haciéndolo de modo dinámico, atractivo e interactuando colaborativamente con sus pares y docentes. El objetivo del presente trabajo es relatar nuestra experiencia en el desarrollo de dicha propuesta.

Palabras clave: educación - TIC - museo - patrimonio - visita interactiva

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 142]

Introducción

El Museo de La Plata es un museo universitario de historia natural que forma parte de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Tiene como misiones custodiar y preservar colecciones de patrimonio natural y cultural, investigar, educar y realizar actividades de extensión.

El Museo está ubicado en el Paseo del Bosque de la ciudad de La Plata. Su imponente edificio, de estilo arquitectónico neoclásico y decoraciones con motivos americanistas, fue reconocido como Monumento Histórico Nacional en 1997.

Creado en 1884 como el primer museo de la ciudad por decreto del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, abrió sus puertas al público en 1888 y en 1906, al crearse la Universidad Nacional de La Plata, pasó a formar parte de esta institución.

Actualmente posee valiosas colecciones con más de 3 millones y medio de objetos. Están organizadas y conservadas en quince Divisiones que corresponden a las áreas de geología, botánica, zoología, paleontología, antropología y archivo histórico y fotográfico.

En 2007 se crea el Área Educativa y Difusión Científica desarrollando actividades educativas como: capacitaciones para docentes, elaboración de materiales didácticos y folletería y la formación de guías que conforman el Servicio de Guías, atendiendo anualmente a unos 70.000 escolares. A partir de 2013, el Museo de La Plata dispone de un Aula Interactiva que cuenta con una pantalla táctil de 74.8 pulgadas, 40 tabletas y una notebook mediante la cual se administran las propuestas educativas del aula digital.

¿Por qué incorporamos tecnología de la información y la comunicación (TIC) en las visitas guiadas?

Usamos TIC como herramienta mediadora en la construcción de saberes científicos incorporando otros lenguajes en la visita al museo que enriquecen el proceso de aprendizaje. De este modo abordamos la dimensión

virtual de contenidos propios de las ciencias buscando su concordancia cognitiva con el Patrimonio que el museo expone en sus salas, donde trabajamos la dimensión real de los objetos de exhibición: el acervo, calcos y maquetas entre otros recursos didácticos.

El museo es un espacio de producción de conocimiento y, considerando el valor pedagógico que posee la réplica de los procesos propios de la investigación para la enseñanza de las ciencias, es nuestro propósito que los alumnos realicen prácticas sobre el modo en que esos saberes se producen: observar, comparar, registrar, formular hipótesis y contrastar son los procesos que favorecemos en el recorrido de la visita guiada.

Pensamos el Aula Interactiva (como decidimos llamar a este espacio virtual, para diferenciarlo del resto de las salas del Museo) como un espacio de indagación de saberes previos sobre los contenidos propuestos, de planteo de problemáticas e hipótesis, de exploración de información a través de los recursos digitales, de búsqueda, comparación y análisis de datos, de localización geográfica y temporal de contenidos a través de diferentes aplicaciones. Contamos como partícipes en el equipo de trabajo con un plantel de especialistas en las distintas disciplinas científicas que aportan los saberes expertos sobre la temática de las propuestas y nos asisten para replicar lo más ajustadamente posible los procesos propios de la metodología de las ciencias. El Aula Interactiva constituye también una oportunidad para la toma de decisiones y la formulación de acuerdos entre pares, donde se presentan problemáticas a resolver y son los alumnos quienes eligen qué hipótesis indagar y qué trayectorias seguir para su resolución; es pues un disparador del conflicto cognitivo a resolverse en las Salas del Museo, ya que las hipótesis elegidas por los alumnos serán refutadas o ratificadas en las salas de exhibición haciendo observaciones, reformulando sus preconcepciones, contrastando información en los registros, objetos, calcos y otros recursos exhibidos en el Museo.

Según Alderoqui (2011), tanto los museos como las muestras interactivas se basan en que la mejor manera de aprender es mediante la experimentación y en ambos es fundamental la participación activa de los visitantes. Desarrollar un proyecto para este espacio constituyó, para el Área Educativa y Difusión Científica de nuestra Institución, un gran desafío, ya que es una experiencia única en museos. En el proyecto intervinieron la empresa Samsung Argentina, que aportó los recursos tecnológicos, y el equipo de especialistas en Educación y TIC de la Universidad de San Andrés, gestión que fue supervisada por la Dirección de Responsabilidad Social Empresaria de la Provincia de Buenos Aires.

Siendo los museos instituciones percibidos como espacios “dogmáticos” y muy formales, donde nos incluimos, ya que la apariencia magnífica de nuestro edificio decimonónico impacta desde lo visual y espacial fuertemente en los visitantes, este nuevo espacio tecnológico rompe con esa sacralidad y se presenta como un espacio diferente, un salto a la tecnología y al futuro (Rabanaque, 2014).

Al formular esta propuesta mediada por TIC hemos planteado como objetivo que nuestros visitantes escolares puedan indagar en este espacio tecnológico saberes científicos que el Museo presenta en sus salas, favoreciendo el conocimiento y valoración de su Patrimonio, y que lo hagan de modo dinámico, atractivo e interactuando colaborativamente con sus pares y docentes.

En relación con la experiencia de aprender como proceso de cognición situado y contextual, Gee (2004) sostiene que los significados están anclados en el mundo real de los patrones de la experiencia, la acción y el interés subjetivo. Según Rabanaque (2014), el entramado entre el aprendizaje en la escuela, la experiencia práctica extraescolar de los jóvenes al visitar el Museo en sus salas de exhibición y en su aula interactiva, fusiona las dimensiones real y virtual del patrimonio museal con su propio entorno, siendo ésta la intención educativa de nuestra propuesta.

Objetivos de la propuesta

Que el alumno:

- Explore saberes científicos a través de la nueva tecnología, en forma dinámica, atractiva e interactiva.
- Indague sobre temáticas científicas abordadas en el Museo de La Plata.
- Emule procesos propios de la construcción de saberes científicos: observar, comparar, registrar, formular hipótesis, contrastar, estimulando el desarrollo del pensamiento crítico así como su carácter dinámico, falible y acumulativo.
- Recorra distintas trayectorias que se le ofrezcan para resolver problemáticas temáticas.

Propósitos

- Realizar prácticas en concordancia cognitiva entre el Aula Interactiva, las salas del Museo y el aula escolar.
- Dar a conocer y favorecer la valoración del patrimonio cultural y natural del Museo de La Plata.
- Ofrecer una oportunidad de acercamiento y exploración de las TIC.

Etapas de la propuesta

La propuesta se desarrolla en tres momentos que son flexibles y se adaptan a las características de los visitantes: se indaga acerca de los conocimientos previos del grupo con respecto a los contenidos a trabajar en la visita a partir de una actividad disparadora o de la construcción de preguntas. Se plantean interrogantes, problemáticas y posibles respuestas a los mismos formulando hipótesis y posibles explicaciones. Esta actividad inicial puede desarrollarse en las salas del Museo o en el Aula Interactiva en función de la temática a trabajar y de las características del grupo.

Se realizan diferentes actividades tanto en las salas de exhibición como en el Aula Interactiva que permitan revalidar, refutar o contrastar las hipótesis planteadas por los alumnos. Así, se interpretan y analizan piezas y datos de la exhibición y se bucea en los recursos digitales de modo que estas acciones les permitan a los alumnos reformular las hipótesis construidas y encontrar respuestas posibles a sus incógnitas. El docente-guía mediará en este proceso de enseñanza y aprendizaje re preguntando, presentando registros, evidencias y recursos exhibidos en las salas: objetos, calcos, maquetas, mapas entre otros.

Como cierre de la visita, se realiza una puesta en común de lo trabajado por los estudiantes, discutiendo y analizando las diferentes explicaciones a las problemáticas e interrogantes planteados, con foco en el proceso realizado para arribar a las mismas. Entre todos se construyen las respuestas más ajustadas y científicamente aceptadas y se exponen y resuelven dudas, integrando las ideas trabajadas y elaborando conclusiones.

Las propuestas del Aula Interactiva

Los contenidos específicos fueron seleccionados acorde a la demanda de los docentes, quienes, en algunos casos, registran obstáculos en su abordaje y nos solicitan orientaciones didácticas para su tratamiento. Es nuestra misión auxiliar y complementar desde el Museo a los docentes en su tarea áulica, de ahí que los contenidos elegidos están articulados con los prescriptos en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

Como grandes ejes transversales, pueden abordarse las dimensiones de tiempo y espacio (nociones de tiempo histórico y geológico, cronologías, coyunturas y la construcción de conocimiento sobre el pasado y el presente), las continuidades, los cambios, nociones de proceso y sus implicancias en la actualidad, complejidad, dinamismo, evolución, etc.

Luego de este recorrido, en 2012 armamos la primera propuesta “Agricultura: los inicios”. Considerando que el Museo de La Plata custodia un valioso patrimonio natural y cultural americanista, elegimos una temática en este sentido, teniendo como objetivo profundizar conocimientos sobre el modo de vida de las poblaciones originarias de América, reconociendo la importancia de la domesticación americana de especies y favoreciendo la valoración de la historia de nuestro continente.

Actualmente se suman a la primera actividad otras propuestas de visitas interactivas temáticas sobre paleontología, ecología marina y Egipto.

Proyecciones

Este proyecto es disparador de múltiples actividades posibles. Entre ellas, tenemos previsto: desarrollar propuestas interactivas que aborden otros contenidos museísticos; construir las propuestas acordes al paradigma del aprendizaje universal de modo que los recursos digitales del Aula Interactiva favorezcan las diversas formas de aprendizaje de los visitantes, y ofrecer a los docentes actividades previas y posteriores a la visita interactiva.

Las actividades previas prepararán a los visitantes para tener un mejor aprovechamiento de la propuesta temática en el Museo. Las actividades posteriores permitirán complejizar y profundizar lo trabajado en el Aula interactiva y las salas del Museo o articularlo con otros contenidos.

Consideraciones finales

Los recursos digitales incorporados a la visita educativa tradicional al Museo enriquecen y aportan nuevos elementos invisibles en las salas de exhibición, pero valiosos al momento de construir los saberes científicos por parte de los visitantes. La posibilidad que ofrece la tecnología de observar la dinámica interna de ciertos procesos sociales y naturales amplía las posibilidades con respecto a la simple observación de los objetos: contextualizar los materiales, geo-referenciarlos, mostrar su estructura interna, cortes, escalas temporales y espaciales, son algunas de las posibilidades que los recursos digitales ofrecen para favorecer el aprendizaje.

Los resultados de las encuestas realizadas a los docentes que participaron de las visitas interactivas muestran que los alumnos se interesan en el uso de recursos digitales en las situaciones de enseñanza, que hacen este proceso más atractivo y que les facilita el aprendizaje. Asimismo, hemos observado que, mayormente, los alumnos no tienen dificultades en el uso de dispositivos simples como las tabletas. Los resultados en relación al uso de las TIC como mediadoras en el aprendizaje en el Museo de Ciencias han sido muy favorables.

Otra posibilidad que nos ofrecen los recursos digitales es el software específico para utilizar con personas con discapacidad. Estamos explorando estas posibilidades y proyectamos poder incorporarlos a nuevas propuestas.

Referencias bibliográficas

- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Cassany D. (2004). *La alfabetización digital*. En: Víctor M. Sánchez Corrales (ed.). Actas del XIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología de América Latina, San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, pp. 3-20.
- Cope B. y Kalantzis, M. (2010). *"Multialfabetización": nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje*. Illinois: University of Illinois Urbana-Champaign-Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?sessionid=99A8C31EE1FE1AF0C0E9C798B3D15BA5.dialnet02?codigo=3616427>

Gee, J.P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Editorial Aljibe.

Rabanaque C., Tambussi C., Simanuskas T. y Ortiz L. (2010). *La Web como recurso educativo del Museo*. Trabajo presentado al Primer Congreso Nacional de Museos universitarios, realizado en La Plata del 20 al 22 de octubre de 2010.

Rabanaque, C. (2014). *Recursos de aprendizaje en la Web. Trabajo presentado en el Simposio Iberoamericano Enfoque Regional de Educación en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemática por Investigación, ANCFN, IANAS, RELAB*, realizado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires del 12 al 14 de noviembre de 2014.

Abstract: La Plata Museum has an Interactive Classroom with a mega touch screen, forty tablets and a notebook, that allow building an interconnected digital classroom. This project was a great challenge for our Institution, being a unique experience in museums. The purpose of the proposal is to make our school visitors investigate in this technological space the scientific knowledge that the Museum presents in its halls, favoring the knowledge and valuation of its Heritage, making it dynamic, attractive and interacting collaboratively with its peers and teachers. The objective of the present work is to relate our experience in the development of this proposal.

Keywords: education - ICT - museum - heritage - interactive visit

Resumo: O Museu da Prata dispõe de uma Sala de aula Interativa com uma mega tela tátil, 40 tabletes e uma notebook, permitindo armar uma sala digital interconectada. Este projeto constituiu um grande desafio para nossa Instituição, sendo uma experiência única em museos. A proposta tem como objetivo que nossos visitantes escoar indaguen neste espaço tecnológico saberes científicos que o Museu apresenta em suas salas, favorecendo o conhecimento e valorização de seu Patrimônio, fazendo-o de modo dinâmico, atrativo e interagando colaborativamente com seus pares e professores. O objetivo do presente trabalho é relatar nossa experiência no desenvolvimento de dita proposta.

Palavras chave: educação - TIC - museu - patrimônio - visita interativa

(*) **Claudia Rosana Rabanaque:** Profesora en Ciencias Naturales y en Enseñanza Primaria. Especialista en Educación y TIC. Especialista en Enseñanza de las Ciencias Naturales. Participa en equipo de investigación educativa sobre formación de profesores en Ciencias Biológicas. Coordinadora del Área Educativa y Difusión Científica del Museo de La Plata.

(**) **María Eugenia Martins:** Licenciada en Antropología y Doctoranda en la FCNyM. Integrante del Área Educativa y Difusión Científica, Museo de La Plata. Docente Investigadora en la Facultad de Trabajo Social y la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP. Coordinadora del Módulo de Antropología del Curso Introductorio de la FCNyM.

(***) **María Soledad Scazzola:** Licenciada en Biología orientación Ecología. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Magister en Edu-

cación en Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Tramo de Formación Pedagógica para profesionales, técnicos superiores y técnicos de nivel medio. Coordinadora del Servicio de Guías del Museo de La Plata. Docente de Educación Secundaria y Universitaria.

(****) **María Emilia Pérez:** Doctora de la Facultad de Ciencias Exactas, Área Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de La Plata. Licenciada en Biología, Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM), Universidad Nacional de La Plata. Integrante del Área Educativa y Difusión Científica, Museo de La Plata. Docente de la FCNyM y de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), UNLP.

Un camino hacia la convivencia armónica

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Alejandra Rotman (*)

Resumen: Nuestro presente en el aula nos convoca a repensar los modos en los cuales nos enfrentamos a diario con aquello que es diferente. Considerando que la escuela ocupa el segundo lugar después de la familia, es nuestro deber habilitar espacios de concientización, dando lugar a un fructífero intercambio humano que afiance la posibilidad de poder ser sin miedo a la mirada ajena. Trabajaremos con el concepto de provención que es el proceso de intervención antes de la crisis relacionada fundamentalmente con educar, desarrollando capacidades, y estrategias para abordar los conflictos cuando son solo contradicciones e inicios de antagonismos.

Palabras clave: diarios íntimos – diferencias - poder

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 146]

Fundamentos del proyecto

Nuestro presente en el aula, nuestra realidad, nos convoca a reflexionar y repensar los modos en los cuales nos enfrentamos a diario con aquello que es diferente. Estos recientes desafíos y dificultades nos movilizan a revisar y ensayar nuevas formas de acercamiento a estas incipientes realidades.

Considerando que la escuela ocupa el segundo lugar después de la familia como espacio formal de socialización, es nuestro deber habilitar espacios de concientización, dando así lugar a un fructífero intercambio humano que afiance la individualidad, la aceptación del otro y la posibilidad de poder ser sin miedo a la mirada ajena.

Si podemos considerar la diversidad y la diferencia como valores, se podrá educar en el conflicto y desarrollar herramientas que nos permitan abordar y resolver los mismos con mayor creatividad y satisfacción.

Trabajaremos con el concepto de *prevención* propuesto por J. Burton (1998). La prevención es el proceso de intervención antes de la crisis relacionada fundamentalmente con educar, desarrollando capacidades, y estrategias para abordar los conflictos cuando son solo contradicciones e inicios de antagonismos.

A modo de síntesis de lo anteriormente expuesto se presentan, a continuación, los ejes en los cuales este proyecto está fundamentado.

Eje 1

Respetar y aceptar la diferencia, fortaleciendo nuestras virtudes y conociendo las diversas realidades.

Eje 2

Estimular la lectura y escritura como camino para formar ciudadanos libre-pensadores.

Tomaremos tanto la lectura como la escritura en cuanto puertas de acceso a la autonomía del pensamiento.

Eje 3

Impulsar el uso de las nuevas tecnologías como recurso informativo, expresivo y como forma de acortar distancias entre los ciudadanos.

El ciberespacio ofrece la oportunidad de encontrarse con pares –e impares- de diversos lugares del mundo. Las oportunidades para advertir las diferencias culturales son habituales, les permite a los estudiantes enriquecerse y resignificar su propio espacio. Al mismo tiempo, este hecho les abre la puerta a un mundo de elecciones que avanza hacia la construcción de un individualismo con noción de radicalidad y relatividad (Balardini, 2002).

Dolors Reig (2007) propone educar en valores para una participación que nos haga crecer como individuos y como sociedad, pensando en que no hay tecnología que no dependa de su apropiación y no hay apropiación que no dependa de los valores del usuario.

Descripción de los problemas que se intentará resolver

Como educadora he notado, en los diferentes ámbitos en los cuales trabajo, que en muchos casos los alumnos, sin importar su clase social o nivel educativo, presentan dificultades para confiar en otro y expresar sus problemas. Advierto también cierto desconocimiento de

hechos históricos o de organismos tales como el INADI. Ante estas situaciones, como educadora me propongo facilitar las herramientas necesarias como para que se promueva la confianza y el espacio necesario para que, siendo conscientes de esta realidad adversa que se impone a nuestros alumnos, especialmente a aquellos con más limitaciones que posibilidades, con más carencias que logros, el tiempo que transcurren en la escuela sea considerado por ellos como un tiempo y un espacio valorizado, un tiempo de crecimiento, de creatividad, que favorezca la construcción de su subjetividad. Tiempo en donde pueda circular la palabra y no los silencios, el diálogo y la discusión y no la sumisión y acatamiento (Ianni, 2003).

Objetivos generales

1. Fomentar el desarrollo de acciones que involucren valores como la aceptación, tolerancia, responsabilidad y trabajo colaborativo; respetando las diferencias que puedan surgir.
2. Contribuir a la participación y al intercambio generando redes entre diferentes sectores de la sociedad; es decir, con otras escuelas de nuestro país.
- 3-Generar un espacio de diálogo en el que cada miembro pueda manifestar sus opiniones sin temor a ser rechazado.
4. Trabajar con el rescate de la memoria; la historia como herramienta para la comprensión de los fenómenos de nuestros días.
5. Fomentar la creatividad y la imaginación a la hora de buscar soluciones.

Objetivos específicos

1. Fomentar la lectura de diarios personales y relatos autobiográficos como herramienta fundamental para el libre pensamiento.
2. Desarrollar aptitudes para la escritura y el pensamiento crítico.
3. Crear nuevos lazos sociales mediante el constante intercambio de producciones y relatos de lo experimentado en clase a través del uso de la Web.
4. Concientizar el uso de Internet de un modo responsable y seguro.
5. Adquirir una actitud crítica frente a la realidad histórica.
6. Desarrollar ideas creativas de resolución de conflictos que nos permitan tener las herramientas necesarias para abordarlos cuando los mismos surjan.

A quiénes va dirigido

Después de haber realizado varias encuestas a estudiantes, se decidió trabajar con tres escuelas de población muy diversa entre sí. El proyecto se realizará en tres asignaturas considerando las múltiples perspectivas como oposición a la fragmentación y teniendo en cuenta el trabajo transversal.

1. CEM 44. San Carlos de Bariloche.
2. Colegio Paideia. C.A.B.A.
3. CENS N° 29. C.A.B.A.

Desarrollo del proyecto

A cada curso se le asignará la lectura de un diario personal o relato autobiográfico dos meses antes de las actividades que se describirán a continuación.

1. El *Diario de Ana Frank* (edición definitiva, 1991).
2. *The Freedom Writers Diary* (1999).
3. Material de relatos, entrevistas, cartas de Juan Gelman, Macarena Gelman, Catalina de Santis Ovando, Miriam Lewin (*Putas y Guerrilleras*, 2013), Albertina Carri (*Los Rubios*, 2003).

¿Por qué un diario/retrato autobiográfico/carta?

Porque es un género de la intimidad, junto con las cartas y las memorias, en las que prevalece la expresión de lo subjetivo, la interioridad y el registro de experiencias. A lo largo de la historia, los diarios se han situado en una posición difícil en la literatura y como metáfora me gustaría trabajar con los alumnos el tema del no encasillamiento.

Primeros pasos

Los alumnos leerán el material bibliográfico indicado y se irán presentando en una wiki (sitio web donde los usuarios crean, modifican o eliminan contenidos que, generalmente, comparten) diseñada especialmente para este proyecto. Es aquí donde los alumnos subirán sus trabajos al finalizar cada encuentro y contarán las experiencias áulicas.

De esta manera se acortarán distancias y se trabajará con la ubicuidad del aprendizaje; aprendemos en cualquier momento y en cualquier lugar.

Primer encuentro: rompiendo el hielo

CEM 44: los alumnos escuchan los temas musicales *Canción Inútil* (Ataque 77), *Indulto* (A. Lerner), *Pensé que se trataba de cieguitos* (Los Twist) y *La memoria* (L. Gieco). Mientras escuchan las canciones van dibujando y escribiendo en un afiche las sensaciones y emociones que aparecen. Se discutirá sobre los sentimientos de los autores.

Colegio Paideia: los alumnos se sientan en el suelo, cierran sus ojos y escuchan sonidos de bombardeo, tiros, etc. Una vez finalizada la grabación, el grupo abrirá sus ojos y encontrará un papel y un lápiz donde expresará sus sensaciones.

CENS 29: los alumnos ven el corto *El circo de las mariposas* (Will, humillado y agredido por ser "diferente"). Se debatirá el tema del video, mensaje, personajes, valores, motivaciones. Se trabajará con el concepto de visión parcial.

Las tres actividades tienen como objetivo movilizar al alumno posicionándolo en alguna situación problemática. Los alumnos comentan sus libros y los relacionan con estas actividades.

Segundo encuentro: escritores

Se seleccionarán entradas de los diarios/retratos en donde se hable de discriminación, amistades/familia y momento de aceptación. Los participantes escribirán tres entradas de sus propios diarios en donde relatarán temas similares.

Los escritos son proporcionados al docente. Quien lo desee subirá sus entradas a la wiki o a www.penzu.com, herramienta 2.0 que permite crear un diario íntimo online.

Tercer encuentro: historiadores y defensores de los derechos humanos

Se subirá a la wiki la Declaración Universal de Derechos Humanos. Los alumnos investigarán sus orígenes y, luego de un pequeño debate en cada curso, realizarán un Prezi (aplicación multimedia para la creación de presentaciones) que subirán a la wiki. Recortarán de revistas/periódicos noticias en donde se violen alguno de estos derechos armando posters y debatiendo qué podemos hacer como ciudadanos para evitar este tipo de situaciones.

Como historiadores, los estudiantes entrevistarán a padres/abuelos que hayan vivido la época de la última dictadura militar. Subirán sus entrevistas a www.fodey.com, aplicación que permite crear un recorte de diario.

Cuarto y quinto encuentros: espectadores de cine

Proyección de diversas películas.

CEM 44: *El Diario de Ana Frank* (2009).

Colegio Paideia: *Escritores de la Libertad* (2007).

CENS 29: *Los Rubios* (2003).

Se trabajará con una guía para cada película y se debatirán diferentes escenas. Se compararán las películas con lo leído. Luego se subirá a la wiki la actividad "Puntos Cardinales: Este, Oeste, Norte y Sur".

¿Qué te entusiasma de esta historia? ¿Qué Odias o te preocupa de la misma? ¿Qué temas Necesitan ser trabajados? ¿Qué Sugerencias harías al respecto?

Se les hará ver a los grupos que no vieron *Escritores de la Libertad* las siguientes escenas para utilizarse en el séptimo encuentro: *Toast for Change* y *The Line Game*.

Sexto encuentro: curadores de museo y críticos de cine

Proyección de *Wakolda* (2013). Se leerá artículo publicado en *CIC* (CEM 44).

Visitas: Centro Ana Frank (Colegio Paideia). Espacio Memoria y Derechos Humanos (CENS 29).

Más allá de lo trabajado en cada visita, se les explicará a los alumnos el rol del curador de museo y se les pedirá que comenten cómo podrían ayudar a mejorar las exhibiciones vistas: ¿agregarían algo? ¿Facilitarían una guía de trabajo para futuros grupos? Se subirá la actividad a la wiki utilizando www.mural.ly, herramienta dinámica para crear lluvias de ideas de forma colaborativa.

En el caso de la proyección, los alumnos debatirán la película y visitarán algunos de los lugares en donde la misma fue filmada (en Bariloche) y harán su propio mural con fotos de los lugares visitados.

Séptimo encuentro: niños

Se jugará al *Line Game* en clase; el profesor leerá una serie de preguntas y, al responder, los alumnos se acercarán a la línea que se encuentra en el suelo descubriendo lo mucho que tienen en común y permitiendo así reflexionar sobre sus problemas.

A Toast for Change: se llevará a la escuela una botella de jugo y los grupos harán un brindis por el cambio, por una vida en donde ellos puedan visualizar un camino con nuevas oportunidades.

Se filmarán o tomarán fotos de las actividades y se compartirán en el espacio común.

Octavo encuentro: analistas web

En la actividad final, los tres cursos leerán la última entrada del *Diario de Ana Frank*. Los participantes deberán escribir una entrada de diario, un comentario en Twitter, en Facebook o cualquier red social. Como analistas web, discutirán la relevancia de expresar ideas a través de Internet: sus beneficios y sus posibles problemas. Luego sus posts serán dirigidos a Ana, en respuesta a su comentario del 11 de abril de 1944: "Si Dios me permite seguir viviendo (...), haré que mi voz se escuche, no seré insignificante, trabajaré en el mundo y para la gente".

A modo de cierre, las tres escuelas acordarán encuentros a través de Skype. Se reflexionará en forma conjunta sacando conclusiones del trabajo realizado y los participantes se despedirán.

Diario de libertad es una propuesta activa donde los participantes experimentan, vivencian, producen, investigan, opinan, se interrelacionan, y por sobre todo adquieren herramientas para poder expresarse de una manera libre y sin temores.

¿Quiénes van a realizarlo?

El proyecto estará coordinado por los profesores de cada una de las tres escuelas. Sin embargo, el docente especializado en educación y TIC será el que supervise todo lo relacionado con la wiki y el encuentro virtual entre los participantes.

¿Con qué recursos se cuenta?

Recursos humanos

Docentes de lengua, historia, inglés y se participará al resto de la comunidad educativa a formar parte de la experiencia. Se invitará a padres y abuelos a dar su testimonio. Alumnos de las tres escuelas.

Recursos materiales

Netbooks, cañón, pizarra digital, pantalla de proyección, cartulinas, diarios, revistas, reproductor de DVD y demás materiales diarios que se necesitan para llevar a cabo este proyecto.

Duración del proyecto

Ocho encuentros de trabajo realizados cada dos semanas. Mientras tanto, los alumnos suben sus producciones a la wiki e investigan. Previamente a estos encuentros cada grupo contará con dos meses para leer el material de lectura seleccionado.

¿Cómo se evaluarán los resultados?

Se tendrá en cuenta la participación activa de los miembros de este proyecto, comunicándose entre las diferentes escuelas. Los trabajos subidos a la wiki luego de cada encuentro serán parte de una evaluación constante.

Referencias bibliográficas

- Balardini, S. (2002). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. Virginia: Center Conflict Analysis and Resolution, George Mason University, The Macmillan Press.
- Gruwell, E. (Eds.) (2006). *The Freedom Writers Diary: how a teacher and 150 teens used writing to change themselves and the world around them*. New York: Broadway Books.
- Frank, A. (1967). *Anne Frank: The diary of a young girl*. New York: Doubleday.
- Ianni, N. (2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. En CEI, n°2, agosto-septiembre 2003.
- Reig, D. (2007). *El Caparazón*. Disponible en: <http://www.dreig.eu/caparazon/author/admin/>

Abstract: Our present in the classroom calls us to rethink the ways in which we face daily with that which is different. Considering that the school is the second place after the family, it is our duty to enable spaces of awareness, giving rise to a fruitful human exchange that asserts the possibility of being able to be without fear of the outside eyes. We will work with the concept of prevention

that is the process of intervention before the crisis related fundamentally to educating, developing capacities, and strategies to deal with conflicts when they are only contradictions and beginnings of antagonisms.

Keywords: intimate diaries - differences - power

Resumo: Nosso presente na sala de aula nos leva a repensar os modos nos quais nos enfrentamos a diário com aquilo que é diferente. Considerando que a escola ocupa o segundo lugar após a família, é nosso dever habilitar espaços de consciência, dando lugar a um fructífero intercâmbio humano que afiance a possibilidade de poder ser sem medo à mirada alheia. Trabalharemos com o conceito de provención que é o processo de intervenção dantes da crise relacionada fundamentalmente com educar, desenvolvendo capacidades, e estratégias para abordar os conflitos quando são só contradições e inícios de antagonismos.

Palavras chave: diários íntimos – diferentes -poder

(*) **Alejandra Rotman:** Profesora Superior de Inglés, título otorgado por el Instituto Superior de Profesorado Santa Brígida (1990). Especialización Docente en Educación y Tic (Ministerio de educación. Presidencia de la Nación).

La innovación educativa en ambientes de disposición tecnológica

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Marianela Sansone (*) y Lorena Betta (**)

Resumen: El artículo expone un plan de asesoramiento y capacitación docente realizado en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires donde se implementa el Programa Conectar Igualdad. La propuesta estuvo centrada en la intensificación del uso de las tecnologías en el aula, con el fin de reposicionar la institución en la comunidad, incrementar la matrícula escolar y bajar la deserción. Se desarrollaron estrategias para jerarquizar el trabajo del docente, propiciar ambientes de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías, introducir mejoras en la comunicación institucional y generar espacios de trabajo por proyectos.

Palabras clave: escuela secundaria - conectar igualdad – TIC - innovación educativa - prácticas pedagógicas - capacitación docente

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 151]

Introducción

El presente artículo presenta una experiencia de incorporación de tecnologías realizada en una escuela secundaria de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires durante el año 2015 y que fue impulsada por el equipo de profesionales de *Synthesis* Asesoramiento Educativo. La escuela, ubicada en la localidad de Ingeniero Budge de Lomas de Zamora, es una de las beneficiadas por el Programa Nacional Conectar Igualdad. Se incorporó al plan de distribución de computadoras personales a estudiantes y docentes secundarios en el año 2014. Al año siguiente, por decisión del equipo de conducción, se elabora un proyecto de fortalecimiento institucional,

con el objetivo de intensificar el uso de las *netbooks* en el aula y así brindarles a los estudiantes provenientes de sectores de bajos recursos, la posibilidad de recibir una educación de calidad que se traduzca en una oportunidad significativa para su desarrollo individual y social. El proyecto de fortalecimiento institucional busca reposicionar a la escuela en la localidad, con una propuesta educativa basada en la innovación tecnológica, para frenar la baja de la matrícula escolar y evitar la deserción de los estudiantes.

En este escenario, se diseña un plan de asesoramiento y capacitación para los docentes de la institución, con el objetivo de brindarles las herramientas y competencias

adecuadas que les permita planificar sus clases con los recursos tecnológicos que recibieron del Estado. Cabe señalar, que a este plan se sumaron otras acciones vinculadas con la gestión y articulación institucional que fueron importantes poner en marcha, para asegurar una mejor implementación de estrategias de integración de tecnologías en la escuela.

Se definieron tres líneas de acción que permitieron ordenar la implementación: 1) el trayecto de capacitación docente, 2) la gestión de recursos tecnológicos y la creación de repositorios de materiales didácticos en la escuela, 3) las acciones de fortalecimiento Institucional.

En lo que sigue se describe las acciones que se desarrollaron en cada una de las líneas de acción, pero antes se presenta el escenario de las diferentes iniciativas en materia de inclusión digital de los últimos 10 años, y en especial la de Conectar Igualdad. Se explicita también el posicionamiento de *Synthesis* para la elaboración de planes de innovación tecnológica y la modalidad de trabajo en cada institución.

Contexto de implementación

Las Tecnologías de la Información y Comunicación es el tema que está en la agenda educativa desde hace décadas a nivel mundial, regional y local. El nuevo milenio se abrió con nuevos compromisos de los Estados nacionales para garantizar a todos los chicos en edad escolar, la posibilidad de formarse en un sistema educativo que los prepare para desenvolverse en la Sociedad del Conocimiento.

A partir del año 2006 surgen diferentes iniciativas en varios países de América Latina que se implementan a través de los sistemas educativos, y que son estrategias de distribución masiva de computadoras personales para estudiantes y docentes del nivel primario y secundario. Nicholas Negroponte, Director del *Medialab* del Massachusetts Institute of Technology, es uno de los principales impulsores del modelo 1 a 1 que llamó OLPC (One Laptop Per Child). En noviembre de 2005 presenta el proyecto OLPC en la Cumbre Mundial sobre Sociedad de la Información en Túnez. En enero de 2006, ya con el apoyo de la ONU, vuelve a presentarlo en el programa en el Foro Económico Mundial en Davos Suiza. El proyecto OLPC consistió en el desarrollo de computadoras portátiles de bajo costo para ser vendidas en grandes cantidades en los países más pobres del mundo. El objetivo principal del mismo fue achicar la brecha digital existente entre los países más desarrollados respecto de aquellos en vías de desarrollo.

Desde entonces en distintos países de la región, incluso en Argentina, surgieron diferentes iniciativas gubernamentales y privadas que, en línea con la meta de OLPC, se propusieron atender la desigualdad en el acceso, instrumentando programas de inclusión y alfabetización digital que impactaron en la educación básica.

En el caso de Argentina, se implementaron dos programas de cobertura nacional para cubrir los niveles primario (Primaria Digital) y secundario (Conectar Igualdad). Por otro lado, varias provincias y municipios lanzaron sus propios programas. Cabe señalar el caso de San Luis (Todos los chicos en la red), Ciudad Autónoma

de Buenos Aires (*Plan Sarmiento*), La Rioja (*Programa Joaquín V. González*), en provincia de Buenos Aires, el municipio de Tigre (*Aulas Digitales Móviles*), Municipio de Pergamino (*Clickear*) y Municipio de Ramallo (*Pibes 2.1*), en la provincia de Misiones (*Gurí Digital*), en la provincia Chubut, el municipio de Comodoro Rivadavia (*Programa Conectándonos al Futuro*). Asimismo, fundaciones y empresas desarrollaron productos y líneas de acción complementarias a estas iniciativas que tuvieron incidencia en instituciones de gestión estatal y privadas. Se pueden mencionar los casos de Fundación *Bunge&Born* y Universidad San Andrés con el proyecto Docentes Conectados entre el año 2010 y 2013; la propuesta de formación docente de Fundación Noble basada en alfabetización mediática y digital. También la iniciativa de *Samsung* y Universidad San Andrés con Proyectos Aulas Interactivas. Y editoriales como Santillana y SM con amplia trayectoria en el desarrollo de recursos educativos, que desarrollaron plataformas virtuales con contenidos digitales para escuelas del país.

El Programa Conectar Igualdad, que es el que se implementa en todas las escuelas secundarias públicas de gestión estatal del país, nació de un decreto presidencial N° 459/10 del año 2010, con el objetivo reducir las brechas educativas y sociales existente en el país. Su origen se dio en un contexto político de recuperación de la centralidad del Estado, donde éste tenía la responsabilidad de garantizar los derechos ciudadanos, entre los cuales estaba el acceso a una educación equitativa y de calidad (Dussel, 2014).

Su surgimiento entonces debe entenderse en un escenario en el que tienen lugar distintas políticas de fortalecimiento del sistema educativo público nacional en todos sus niveles. Este proceso comienza en el año 2006 con la Nueva Ley de Educación (2006), luego se refuerza en el nivel con la Ley de obligatoriedad de la escuela secundaria (2009), y también con la creación del Instituto Nacional de de Formación Docente (2007) que fue importante para el desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina. A través de estas políticas, se expresaron los compromisos asumidos por el país en las Metas 2021 centradas en la incorporación de las TIC a los sistemas educativos (CFE, 2010).

Para la implementación de Conectar Igualdad como política de Estado, y en base a las metas de distribución que se propuso (se entregaron más de 5 millones de *netbooks* a estudiantes y docentes de Escuelas Secundarias, Escuelas de Educación Especial y de Institutos de Formación Docente de todo el país), se organizó un Comité Ejecutivo que se articuló entre varios Ministerios. Participaron en su instrumentación la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSeS), a cargo de la adquisición y distribución del equipamiento, el Ministerio de Educación de la Nación, a cargo de la capacitación docente, la Jefatura de Gabinete de Ministros, a cargo de la seguridad física y lógica de los equipos y redes escolares, y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios a cargo de la conectividad de los establecimientos escolares.

Al mismo tiempo en las jurisdicciones, se pusieron en marcha equipos técnicos y pedagógicos de alcance terri-

torial, para llevar adelante acciones de fortalecimiento institucional y formación de los docentes. Estos equipos territoriales articularon en algunos casos los objetivos del Programa con los lineamientos y organismos de incorporación de tecnologías que ya estaban en marcha los propios Ministerios de Educación provinciales. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires los equipos territoriales de Conectar Igualdad se integraron al trabajo que realizan los equipos de formación en los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIE), en todo el territorio provincial.

En paralelo a estos mecanismos que se activan en la ejecución de Conectar Igualdad, cobran relevancia otras acciones de fortalecimiento institucional que tienen dentro de las escuelas. En ese contexto, ingresa el plan de innovación tecnológica que ejecutó *Synthesis* en el año 2015, con el apoyo del Programa Nacional de Fortalecimiento Institucional y el aval de la supervisión distrital.

Sobre la modalidad de trabajo de Synthesis

Las propuestas de innovación tecnológica que se llevan adelante en las instituciones educativas, parten del supuesto de que innovar es algo muy complejo que va más allá de algunos cambios o reformas que puedan darse en la dinámica escolar. La innovación es ante todo un proceso que se pone en marcha dentro de un sistema, y donde cada transformación se inscribe en un proyecto común y colectivo más grande. Lo innovador no está en la novedad, en lo que irrumpe, sino en aquello que arrastra lo estructural de las instituciones, el corazón de la organización.

Las innovaciones no son modificaciones que se puedan identificar rápidamente, porque se trata de cambiar los códigos o reglas conocidas de una organización por otras (Aguerrondo, 2002). Y esto es una construcción que lleva tiempo, cuyos resultados se ven a largo plazo. En el proceso, el escenario es muy caótico y los cambios nunca se dan en bloque sino como sedimentos que se van configurando paulatinamente. Por eso es importante fijar un plan que contemple diferentes etapas y que se pueda evaluar en todo el proceso de ejecución y al finalizar el trayecto.

Las tecnologías digitales constituyen hoy para las instituciones una gran oportunidad para la innovación educativa, para construir un plan de acción que se articule con un nuevo proyecto de escuela.

Las lógicas organizativas que nos proponen estos nuevos soportes de comunicación son bien diferentes a la propuesta comunicativa de la educación tradicional. Las tecnologías nos proponen nuevas formas de intercambio cultural que necesariamente redefinen la forma escolar.

La capacitación docente es uno de los requerimientos que más se repiten en las escuelas para iniciar un proceso de integración digital en las prácticas de enseñanza. Ahora bien, necesariamente ese componente de formación necesita ponerse en diálogo con otros componentes del plan de inclusión digital. Por ejemplo, una capacitación docente no puede desarrollarse si antes no se releva cuál es la infraestructura tecnológica que dispone la institución, qué función cumple cada espacio físico,

si no se indaga cuáles son los mecanismos que tiene instrumentada la escuela para gestionar el equipamiento disponible, si no se evalúa cuáles son los conocimientos y experiencia en integración de TIC en el aula tienen los profesores, o si no se conoce cuál es el proyecto institucional.

A continuación presentamos un caso de institución educativa del nivel medio, que permitirá reflexionar sobre la importancia de planificar los cambios y de inscribirlos dentro de un contexto más general que es el proyecto escuela.

El caso de la escuela secundaria básica N° 321

Contexto institucional

La escuela está ubicada en la localidad de Ingeniero Budge, del partido de Lomas de Zamora, y atiende a una población de bajos recursos de la zona. La institución recibió las computadoras del Programa Conectar Igualdad en el año 2014. Ese mismo año y en el marco de los Planes de Mejora Institucional, el Director presentó una propuesta de capacitación docente para el uso de las TIC en el aula, con el objetivo de posicionar a la escuela en la zona, como estrategia para aumentar la matrícula y trabajar sobre la alta deserción existente.

En este contexto, el Director convoca al equipo de *Synthesis* para trabajar en la elaboración e implementación de un plan de acción acorde a las expectativas y necesidades de la Institución.

En el primer contacto con la escuela, se trabajó en la construcción de un diagnóstico para diseñar a partir de ahí el plan de trabajo. En este diagnóstico se relevó la infraestructura tecnológica de la escuela, acondicionamiento de los espacios, y se encuestó a los docentes para conocer su formación y experiencia en el uso de las tecnologías en el ámbito escolar.

Espacio físico/Conectividad/equipamiento tecnológico/recursos didácticos

Equipamiento de Radio analógica (entregado a mediados de 2015 por el Municipio).

Archivo filmico pedagógico a través del Ministerio de Educación de la Nación.

Si bien todos los alumnos y docentes recibieron las *netbooks* del Programa Conectar Igualdad, no todos contaban con los equipos.

20 *netbooks* para uso de la institución otorgadas por el Programa Conectar Igualdad.

Proyector y amplificador.

TV y DVD.

Piso tecnológico del Programa Conectar Igualdad para conectar las *netbooks* al Servidor Escolar, pero sin acceso a Internet.

La Institución no contaba con un espacio específico para guardar los recursos tecnológicos anteriores. La dirección era el espacio para almacenarlos.

Recursos humanos

El Director de la institución (que es quien convoca a *Synthesis* para la capacitación) contaba con una experiencia previa de incorporación de TIC en el aula en otra institución donde se desempeñó también como director. A partir de esa experiencia donde obtuvo muy buenos

resultados, comprende la importancia de implementar una propuesta de innovación tecnológica en la escuela acorde a las particularidades de esa institución.

El cuerpo docente no contaba con formación previa en el uso de las tecnologías digitales. Si bien varios docentes tenían las netbooks desde 2010, la mayoría no tenía experiencia previa en su implementación en el aula.

La escuela no contaba hasta ese momento con un cargo pedagógico o técnico que ocuparse de cuestiones vinculadas a la gestión de los recursos tecnológicos, los trámites administrativos o la orientación a los docentes en materia de TIC.

A partir del diagnóstico, se elaboró una propuesta para el ciclo lectivo 2015 que se fue construyendo sobre tres líneas de acción: 1) trayecto de capacitación docente. 2) gestión de los recursos tecnológicos y creación de repositorios de materiales didácticos en la escuela, y 3) acciones de fortalecimiento Institucional.

1. Trayecto de capacitación docente

El plan de capacitación docente fue implementado en dos etapas. La primera entre marzo y julio, y la segunda entre agosto y diciembre.

Los objetivos del trayecto fueron: sensibilizar a los docentes sobre la importancia del uso de las TIC en el aula, asesorarlos sobre cómo planificar las clases integrando el uso de las TIC, y acompañar al docente en el aula en la incorporación de herramientas digitales en clase.

Primera etapa (febrero-julio)

En esta primera etapa fue muy importante comunicar a todos los involucrados en la importancia de la capacitación, en cuáles iban a ser los objetivos de la capacitación y de qué modo se iba a trabajar. La resistencia al comienzo fue grande, porque encontramos en la escuela muchas dificultades para la utilización de los recursos. El equipo directivo seleccionó un grupo de docentes con mayor carga horaria y mayor antigüedad en la Institución. En la virtualidad la modalidad fue incluir a todos los docentes interesados en participar de la capacitación sobre cómo incorporar las tecnologías y los medios en el aula. Las visitas presenciales estuvieron atadas a los módulos de capacitación virtual.

El primer paso fue acercarlos al conocimiento de los recursos y los programas que tenían las computadoras del programa Conectar Igualdad. Luego se elaboraron materiales con recomendaciones, orientaciones y tutoriales sobre la búsqueda de fuentes confiables, la elaboración de secuencias didácticas, el uso de los softwares de las netbooks, y sobre el armado de la biblioteca virtual en dropbox y posteriormente se migró a la biblioteca en el servidor escolar.

Segunda etapa (agosto - diciembre)

En esta etapa, en cambio, se puso más el acento en las visitas presenciales. Se amplió la capacitación a todos los docentes de la escuela. Se trabajó con los docentes interesados en formarse en la selección de programas específicos para la asignatura. Se acompañó y registró

las experiencias de aula, y se asesoró en la elaboración y puesta en marcha de los proyectos pedagógicos de área. La plataforma virtual pasó a ser un espacio para la comunicación con los docentes capacitados.

La capacitación se desarrolló a través de dos modalidades:

En servicio. Se organizaron visitas a la escuela en el turno mañana y turno tarde, alternando los días de la semana, según los horarios seleccionados en la primera etapa (docentes seleccionados).

La asistencia presencial alcanzó las 20hs. reloj por mes, es decir, 5 visitas mensuales. Luego, en la segunda etapa, se amplió la cantidad de horas presenciales a 28 hs. reloj, es decir, 7 visitas mensuales. Y la capacitación en esta instancia al resto de los profesores de la institución. Entre las actividades más relevantes que se llevaron a cabo fue el establecer contacto y asesorar a los docentes en el aula, registrar las experiencias pedagógicas de aula para comunicar a la comunidad los avances de sus compañeros, y así estimular a otros a impulsar un cambio en sus prácticas. Se trabajó en gestión de organización de recursos didácticos para una biblioteca digital alojada en el servidor escolar. Se organizaron Jornadas institucionales de capacitación donde se aseguró que los docentes de la escuela pudieran estar informados sobre las nuevas disposiciones de la institución en materia de inclusión y alfabetización digital. El acompañamiento de los docentes en el trabajo por proyectos, ayudó a darle dirección a la búsqueda de recursos para las clases. Los proyectos fueron el motor para la búsqueda y el uso de herramientas digitales nuevas y la incorporación de orientaciones en educación en medios.

En línea. A principio de año los profesores eligieron (entre varias opciones) un grupo privado en la red social Facebook como espacio virtual de formación. Según las necesidades de cada etapa, la formación virtual incluyó distintas actividades.

Las actividades realizadas bajo esta modalidad fueron:

La administración de los usuarios y los contenidos de la plataforma virtual.

La preparación de materiales de capacitación ad hoc para orientar a los docentes sobre la búsqueda de recursos y el uso de los programas tecnológicos que traen las netbooks.

La respuesta a consultas con sugerencias de recursos. Los tutoriales ad hoc sobre el uso de herramientas digitales en línea (por ejemplo: creación de grupos de correo electrónico en Yahoo, uso de dropbox como repositorio de recursos).

Comunicación de la agenda de visitas.

Compartir las experiencias pedagógicas de aula realizadas en las visitas a la escuela.

Acercar recursos a los docentes ya contactados en la escuela recursos para su planificación de aula.

2. Gestión de los recursos tecnológicos y creación de repositorios de materiales didácticos en la escuela.

A lo largo del año se instrumentaron diferentes mecanismos para organizar, gestionar, dar a conocer, e incorporar en la práctica el equipamiento tecnológico disponible en la escuela.

Se puso en conocimiento a la comunidad docente sobre el equipamiento tecnológico disponible. Se instrumentaron distintos mecanismos para que conocieran sus prestaciones, e identificaran las ventajas para incorporarlas en el aula. Se involucró a auxiliares y preceptores sobre el uso del equipamiento para que puedan asistir a los docentes para su instalación o asistencia en caso que no funcionen. Es decir, se aseguró que el docente tuviera una red de personas que podrían apoyarlo en la implementación cuando el capacitador no esté en el lugar. Esto tuvo una buena recepción en los docentes y se observó un incremento progresivo del uso del equipamiento de la escuela a lo largo del año.

En cuanto a los materiales didácticos, se decidió con el Director, la creación de una biblioteca de recursos digitales de acceso local para que los docentes pudieran tener disponible los textos, videos, imágenes y documentos necesarios para dar clases. Al no contar la escuela con una biblioteca escolar, - salvo algunos libros en armarios en el pasillo, y al no contar con acceso a *Internet* para generar un espacio virtual para organizar las fuentes, se decidió crear un repositorio en el Servidor Escolar, como espacio común de uso colectivo. La biblioteca digital se instrumentó mediante la creación de un acceso diferencial de profesores y estudiantes. Los docentes a través de este sistema podían organizar los recursos para su materia, cargar actividades para sus estudiantes, y recibir los trabajos de los alumnos una vez finalizada la clase para su evaluación.

Para instrumentar la biblioteca en el servidor de la Escuela, se solicitó la colaboración del referente técnico territorial de Conectar Igualdad en el distrito para la capacitación en el procedimiento.

El proyecto biblioteca digital comenzó un mes antes de su instalación en el servidor escolar, a través de la plataforma *Dropbox*. Se incentivó a los profesores, a través de la capacitación virtual a participar en la búsqueda y organización del material didáctico por áreas curriculares. Cuando el acopio fue significativo, se realizó la migración al servidor local, y se procedió a la capacitación para su utilización con los docentes y los grupos de alumnos.

En el trayecto de capacitación docente se pudo observar que la incorporación de la biblioteca digital fue una innovación importante para la organización y gestión de los recursos didácticos para las materias. Si bien durante el 2015 la biblioteca fue un proyecto en construcción, hacia fin de año se observó que varios docentes lo incorporaron como un sistema que organizó sus actividades de aula, y permitió gestionar más fácilmente los materiales de la asignatura.

3. Acciones de fortalecimiento institucional

A lo largo del año, *Synthesis* colaboró con la dirección para llevar adelante diferentes acciones estratégicas que tuvieran como objetivo posicionar a la escuela en una institución mayor presencia en la localidad y trabajar con la comunidad en la construcción de una identidad colectiva. A lo largo del año se avanzó en la creación de nuevos proyectos por áreas curriculares, se registraron actividades de articulación con la escuela primaria, se

gestionó soluciones técnicas para asegurar el correcto funcionamiento del programa Conectar Igualdad, y se reacondicionaron espacios que antes estaban en desuso o subutilizados en la escuela.

Conectar Igualdad: asistente técnico y referentes zonales

Como se identificó en el diagnóstico, la institución no contaba con un referente TIC de la propia escuela, preparado para asimilar las dificultades que se presentaban en la implementación inicial del programa (Carga de datos, enlace al servidor, desbloques, roturas, etc). Estos problemas los resolvía muy caseramente un profesor de Educación Física, y luego se incorporó un tiempo el cargo de un asistente técnico que logró agilizar muchos de los inconvenientes que se le presentaban a docentes y alumnos con las netbooks. Este referente de la escuela, fue la persona que mantuvo el contacto con el referente zonal que empezó a visitar la escuela con mayor frecuencia, a medida que se lo solicitaba para resolver problemas técnicos.

Jornadas institucionales de capacitación docente

Fueron 3 encuentros durante el año donde se utilizó un espacio de la jornada institucional para trabajar con los docentes sobre lineamientos pedagógicos del programa y el plan de acción que se ponía en marcha. En la primera jornada se presentó el trayecto de capacitación, duración, modalidad de trabajo, objetivos del trayecto y los contenidos de cada módulo en su modalidad presencial y virtual. Luego se trabajó en orientaciones para la creación de secuencias didácticas que incorporara los medios y las tecnologías. Y por último se trabajó sobre cómo elaborar proyectos pedagógicos por departamento, para su posterior implementación durante el año. Surgieron de esos encuentros varios proyectos, entre los cuales estuvo el proyecto de radio, la jornada de articulación con escuela primaria y la revista digital de la escuela.

Proyecto radio

Para la puesta en marcha del proyecto de Radio se colaboró y asesoró en las distintas acciones que se realizaron durante el 2015.

- Se participó en las Jornadas de capacitación "La Radio en la escuela" organizada por la Universidad de Lomas de Zamora, y orientado a las escuelas primarias y secundarias que tienen proyectos de radio.

- Se organizó con la profesora de Matemática, y un grupo de alumnos (2 estudiantes por curso) una experiencia de grabación de material propio en el estudio de Radio de la Universidad de Lomas de Zamora, que incluyó una recorrida por las instalaciones del lugar para conocer la modalidad de trabajo.

- Se organizaron grupos de alumnos por turno (mañana y tarde) para estar a cargo del micro radial en el recreo de la escuela. Se trabajó en el guión y los contenidos del micro.

- Se trabajó en la redefinición del espacio para la Radio. En Educación Artística se trabajó sobre un mural en las paredes de la Sala diseñado por los propios alumnos con imágenes alusivas a la propuesta de la sala.

Conclusión

El plan de innovación tecnológica realizado en la ESB N° 321 transitó su primera etapa de desarrollo. Las acciones que articularon esta primera fase no se centraron en la capacitación en servicio de los docentes, sino que se apoyaron en otros pilares muy importantes para que el trabajo docente se pueda jerarquizar en la organización escolar. La capacitación docente en servicio focalizada en la planificación de la clase, en los recursos didácticos y en los programas específicos de la *netbook*, abrió la posibilidad de armar una propuesta más personalizada que generó confianza en el docente y mayor significatividad para su práctica. El problema estuvo en la distribución del tiempo para organizar la capacitación del docente y la asistencia en el aula en el uso de las tecnologías. En varios casos, los docentes que más avanzaron en la integración, fueron aquellos que utilizaron el espacio de capacitación virtual para buscar recursos didácticos, consultar y evacuar dudas con los capacitadores, investigar los materiales preparados, etc. No fue menos relevante la resistencia inicial de los docentes a capacitarse, y en gran parte se debió a la presencia de un contexto institucional poco propicio para desplegar nuevas estrategias de enseñanza y modificar las prácticas de aula. En un principio el equipamiento no estaban en condiciones, los estudiantes no lo llevaban y los docentes no se sabían que había computadoras disponibles para llevar al aula y otros recursos para proyectar videos. Tampoco tenían personas con conocimientos sobre cómo colaborar en la instalación o reparación de los equipos. Al no contar con conectividad los docentes tardaron en revisar los programas de la *netbook* o en buscar recursos para sus clases. Y en caso de encontrarlos no se sentían preparados para poder trabajarlos en la clase. Esa confianza del docente y la motivación a incorporar las *netbooks* se fue dando durante el año a base del trabajo personalizado y la activación de algunas estrategias que colaboraron para su uso pedagógico.

La biblioteca digital vino a resolver un problema de organización y gestión de los recursos didácticos en la clase. Fue un sistema que colaboró para la incorporación de la computadora en el aula. Del mismo modo se destaca el trabajo por proyectos que se incorporó a lo largo del año, y que fue la oportunidad para trabajar interdisciplinariamente docentes y estudiantes.

En síntesis, el plan de asesoramiento y capacitación abrió nuevas instancias de trabajo en la escuela y habilitó nuevos mecanismos de articulación entre los distintos actores de la comunidad a partir de la integración de las tecnologías en la dinámica escolar. Fue una experiencia muy rica que se cerró a fines del 2015, y que en su evaluación se pudieron identificar resultados positivos de la implementación y una buena devolución por parte de la comunidad educativa respecto al trabajo realizado.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo I. y Xifra, S. (2002) *La escuela del futuro*. Papers Editores. Buenos Aires.
- Consejo federal de educación (2010). *Las políticas de Inclusión Digital Educativa el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires. Anexo 1.
- Dussel, I (2014). *Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad Argentina*. Estudios de Comunicación y Política. Universidad Autónoma Metropolitana. México. Número 34/ septiembre-octubre 2014.
- Ministerio de educación de la nación (2011). *Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Conectar Igualdad.

Abstract: The article presents a teacher counseling and training plan carried out in a secondary school in the province of Buenos Aires where the Conect Equality Program is implemented. The proposal focused on intensifying the use of technologies in the classroom, in order to reposition the institution in the community, increase school enrollment and lower attrition. Strategies were developed to prioritize teacher work, to foster teaching-learning environments mediated by technologies, to introduce improvements in institutional communication and to generate work spaces for projects.

Keywords: secondary school - connecting equality - ICT - educational innovation - pedagogical practices - teacher training

Resumo: O artigo expõe um plano de assessoramento e capacitação docente realizado em uma escola secundária da província de Buenos Aires onde se implementa o Programa Ligar Igualdade. A proposta esteve centrada na intensificação do uso das tecnologias na sala de aula, com o fim de reposicionar a instituição na comunidade, incrementar a matrícula escolar e baixar a deserção. Desenvolveram-se estratégias para jerarquizar o trabalho do professor, propiciar ambientes de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias, introduzir melhorias na comunicação institucional e gerar espaços de trabalho por projetos.

Palavras chave: escola secundária, Ligar Igualdade, TIC, inovação educativa, práticas pedagógicas, capacitação docente

(¹) **Marianela Sansone.** Licenciada en Sociología (USAL). Candidata a Magister en Educación (UdeSA). Directora ejecutiva Synthesis Asesoramiento Educativo. Profesora en las cátedras Sociología de la Educación y Las TIC en la Educación en la Universidad del Salvador, y Comunicación y Educación en Universidad de Belgrano.

(²) **Lorena Betta.** Licenciada en Filosofía (UNR). Especialista en Educación (UdeSA), Diplomada en Educación Imágenes y Medios (FLACSO). Candidata a magister en Educación (UdeSA). Coordinadora pedagógica en el Programa "Los Medios de Comunicación en la Educación" en Fundación Noble.

Robótica: Programar para despertar los sentidos y abrir caminos

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Claudia Sepp ^(*), Santiago Ferreiros ^(**) y Vanesa Schwarzbach ^(***)

Resumen: La presencia de la robótica en el aula posibilita despertar los sentidos de los alumnos curiosos por las nuevas tecnologías en un ambiente motivador de aprendizaje interdisciplinario. Luego de una introducción teórica, la modalidad de trabajo se basa en actividades prácticas, planteadas como desafío. Estas actividades incentivan a los alumnos a proponer sus propias soluciones para la situación, poniendo en juego los temas teóricos vistos, pero siendo atravesados por ideas innovadoras, formadas desde su propia creatividad.

Palabras clave: Robótica – tecnología – programación – matemática - escuela media – innovación – creatividad - articulación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 153]

Proyecto CAECE y los colegios

La Universidad CAECE se ha propuesto desarrollar acciones con la comunidad educativa de nivel medio con el objetivo primordial de incentivar al alumno en el desarrollo de su recorrido vocacional para proyectar su futuro. El seminario de robótica es una propuesta de “Juego/Ciencia” que representa la resolución de situaciones problemáticas aplicadas a la Robótica y a lo computacional, logrando en los estudiantes un incremento de su confianza, despertando su lado creativo como también su perfil motivador y constructivo; de esa manera los estudiantes son capaces de desarrollar el potencial que tienen dentro de sí y que solo ellos son capaces de explorar e incrementar, bajo la tutoría del docente, del aporte del Laboratorio de Robótica y en el marco del proyecto de la Universidad.

Modalidad de trabajo

Para la enseñanza de la robótica en la escuela media se propone el desarrollo de un taller o seminario como modalidad de trabajo. En la dinámica del Seminario se establecen encuentros en los cuales se generan avances progresivos sobre los contenidos basándose en los encuentros anteriores.

La dinámica del mismo comienza por una presentación de los alumnos y docentes, una breve introducción del impacto de la robótica en el mundo, dando a conocer las aplicaciones de la actualidad, y por último se da a conocer el robot con cual se trabajará a lo largo del proyecto. Se proponen encuentros participativos, exploratorios, donde se ponen constantemente en juego diferentes competencias de los alumnos para generar una dinámica de trabajo atractiva para los alumnos. En los encuentros se trabaja sobre diferentes desafíos que proponen la combinación de contenidos previos para la resolución de problemas.

Creemos que dicha modalidad permite desarrollar capacidades y habilidades lingüísticas, destrezas cognitivas, practicar valores humanos a través de actividades cortas e intensivas que logran la cooperación, conocimiento y experiencia en un grupo. El objetivo es guiar

a los estudiantes observando la dinámica del grupo y creando una atmósfera propicia para el adecuado manejo del mismo.

Se ha trabajado con grupos reducidos y grupos numerosos, afortunadamente en ambos casos se ha encontrado una respuesta favorable por parte de los alumnos dado que el abordaje de los contenidos los involucra constantemente a participar activamente para avanzar sobre los contenidos.

Los contenidos abordados son principalmente de robótica y programación. La programación se incorpora a través de la utilización de la herramienta: software *minibloq* como un primer acercamiento a la programación, ya que esta herramienta los independiza del lenguaje de programación y permite focalizarnos en la lógica / algoritmos que debe desarrollar el robot. Así mismo durante el taller la implementación de las rutinas permite relacionar la programación con la matemática y la física para describir los movimientos del robot y explicar los comportamientos que se observan en el mismo al momento de ejecutar en la realidad lo programado previamente.

La dinámica del seminario incluye un encuentro de cierre donde se presenta un desafío final que integra todos los contenidos vistos. Los alumnos deberán trabajar en grupo para resolver el problema propuesto en una determinada cantidad de tiempo de la mejor forma posible y exponer su resultado una vez que se ha cargado el programa desarrollado en el robot para exponer frente al grupo y a docentes y poder evaluar si cumple con los requisitos planteados.

Los encuentros se desarrollan en un laboratorio de computación donde cada uno o dos alumnos posee una computadora en la cual puedan trabajar en el desarrollo de las rutinas del robot utilizando el *software minibloq*, para posteriormente cargar las mismas en el robot con el objetivo de comprobar si la rutina programada cumple con lo planteado. También se dispone de una pizarra para generar un torbellino de ideas con los alumnos ofreciendo posibles soluciones a los problemas planteados durante ese encuentro.

Actualmente el taller es dictado por dos docentes intercalando encuentros teóricos y prácticos. Un docente estará a cargo de los encuentros teóricos focalizando en el aprendizaje de nuevos contenidos y herramientas, para que luego otro docente las implemente en un encuentro práctico a través de la propuesta de diversos problemas que pongan en juego la aplicación e interrelación de los contenidos vistos anteriormente.

Aporte del proyecto para el alumno de escuela media

El principal problema que afronta el alumno al ingresar a la universidad es que no es capaz de resolver un problema. Empezando por interpretar una consigna, para luego procesarla y utilizar los conocimientos específicos para resolver lo pedido. No existe una técnica universal para resolver problemas, pero sí se sabe que la práctica es un paso fundamental. El desafío es entonces encontrar un problema que el alumno esté motivado para resolver. Nuestro proyecto plantea desafíos concretos en el enunciado y resultado (se desea obtener un movimiento físico del robot, que lo pueden percibir completamente con sus sentidos) pero empleando un desarrollo que utiliza elementos abstractos, como la lógica matemática y la programación.

La robótica con fines educativos otorga a los alumnos de la escuela media, las herramientas necesarias para enfrentar nuevos problemas, presentando un lugar en donde pueden desarrollar nuevas habilidades y conceptos que les permitan dar respuesta eficiente a las situaciones que vivirán en el mundo actual. Si bien la teoría de programación es una parte fundamental para llevar a cabo la acción, el principal aporte del proyecto es el proceso por el cual pasan durante el desarrollo. La metodología planteada potencia, en principio, la atención en los alumnos: los desafíos que tienen interés en resolver los lleva a escuchar la teoría desde otro lugar y no solo los temas específicos de robótica, sino también todas las materias o temáticas que pueden adaptarse para trabajar desde la robótica educativa. Una vez planteado el problema, en el proceso de resolución se fomenta la creatividad, al mismo tiempo que el trabajo en equipo: cada alumno pone sobre la mesa su originalidad y su inventiva, pero grupalmente deben elegir el mejor camino, combinando cada idea personal para lograr una solución grupal que mejore a cada una de las soluciones individuales. Finalmente, cuando se muestra el resultado, el alumno ve plasmado su razonamiento, tanto lo correcto como lo que no funcionó: muchas veces la respuesta deseada no se obtiene al primer intento y ese proceso de detectar el error y tratar de corregirlo les aporta la destreza necesaria en la resolución de problemas.

Estrategia REACT

Desde el punto de vista pedagógico, este modelo se basa en el llamado enfoque contextual de la enseñanza, que es una reacción a las teorías esencialmente conductistas que han dominado la educación por muchas décadas. Este enfoque se apoya en cinco estrategias que se las ha agrupado bajo el nombre “Estrategia REACT” siguiendo las letras iniciales de las mismas, las cuales son: *Relación, Experiencia, Aplicación, Cooperación y Transfe-*

rencia. En primer lugar, “relación” consiste en aprender en el contexto de las experiencias de la vida, es decir aprender en base a alguna actividad que se interpreta como cotidiana. Si bien algunas materias son más aplicables que otras a este contexto, las ciencias básicas fallan a la hora de encontrar una aplicación “en la vida”. La robótica cubre esta falta, pues en su aplicación se pueden incluir conceptos abstractos, que prueban ser fundamentales en el proceso de programación del robot. Las estrategias que más claramente se evidencian son la “experimentación” que consiste en aprender en el contexto de la exploración, descubrimiento e invención y la “aplicación”, que consiste en aplicar conceptos e información en un contexto útil. El volcado de la información teórica para lograr resolver el problema planteado pone en movimiento ambos procesos. La “cooperación”, que consiste en aprender en el contexto de compartir, interactuar y comunicarse con otros alumnos, es otro de los aspectos previamente destacados de nuestros seminarios o talleres. Finalmente “transferencia” consiste en aprender usando el conocimiento que ya tiene el alumno en un nuevo contexto o una nueva situación. Este enfoque se utiliza para ir de lo más sencillo a lo más complejo: tomando movimientos básicos del robot, o pequeñas reacciones a estímulos estudiadas en clase, el alumno debe armar un programa complejo, que asocie cada parte de manera efectiva.

En conclusión

Desde nuestra experiencia personal en los seminarios y talleres de robótica, podemos observar la real motivación en los alumnos, su deseo de aprender y su entusiasmo cuando ven que el programa que ellos mismo realizaron activa al robot. Desde este punto, solo resta seguir trabajando en la misma dirección, motivando a los alumnos a descubrir sus propias habilidades, despertando sus sentidos y abriendo su mente para preparar el camino al futuro que los espera.

Referencias bibliográficas

- Monk, S. (2012) *30 Proyectos con Arduino*. Buenos Aires: Estribor.
- Ocaña R. G. (2015) *Robótica Educativa*. Iniciación. Buenos Aires: Dextra.
- Sánchez, J. M. *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos*. (2013). Actualidad pedagógica. Disponible en http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/
- Silva Gillig, J. (2012) *Minibloq, manual del usuario*. Disponible en <http://minibloq.org>
- Enseñanza Contextual de Matemática*. Publicado por: CORD Communications, Inc. Disponible en: <http://www.cord.org/uploadedfiles/Ensenanza%20Contextual%20de%20Matemática.pdf>

Abstract: The presence of robotics in the classroom makes it possible to awaken the senses of students curious about new technologies in a motivating environment of interdisciplinary learning. After a theoretical introduction, the modality of work is based on practical activities, posed as a challenge. These activities encourage

students to propose their own solutions to the situation, putting the theoretical issues at stake, but being crossed by innovative ideas, formed from their own creativity.

Keywords: Robotics - technology - programming - mathematics - middle school - innovation - creativity - articulation

Resumo: A presença da robótica na sala de aula possibilita acordar os sentidos dos alunos curiosos pelas novas tecnologias em um ambiente motivador de aprendizagem interdisciplinar. Depois de uma introdução teórica, a modalidade de trabalho baseia-se em atividades práticas, propostas como desafio. Estas atividades incentivam aos alunos a propor suas próprias soluções para a situação, pondo em jogo os temas teóricos vistos, mas sendo atravessados por ideias inovadoras, formadas desde sua própria criatividade.

Palavras chave: Robótica, tecnologia, programação, matemática, escola média, inovação, criatividade, articulação

(^{*)} **Claudia Sepp.** Doctora en Ciencias Matemáticas (Universidad de Buenos Aires). Licenciada Matemática (UCAECE). Profesora y Asistente del Departamento de Matemática de Universidad CAECE

(^{**}) **Santiago Ferreiros Cabrera.** Ingeniero en Sistemas de Información (Universidad Tecnológica Nacional). Profesor de Talleres Pre-universitarios de Universidad CAECE y Profesor Adjunto e Investigador de la Universidad Tecnológica Nacional

(^{***}) **Vanesa Schwarzbach.** Licenciada en Relaciones Públicas (Universidad Argentina de la Empresa). Directora de Relaciones Institucionales de Universidad CAECE.

La influencia de la pintura en el cine: una herramienta para el diseño de la imagen como proceso metodológico

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Paula Taratuto (^{*)}

Resumen: A partir del estudio de la obra pictórica y del análisis del cuadro cinematográfico, entendemos que influencia mutua de ambas artes en el Diseño de la imagen. Cine, pintura y fotografía forman parte de la historia de la representación visual del hombre. Al analizar la obra de realizadores consagrados, observaremos que toman elementos para la composición del cuadro, para crear profundidad de campo, para el manejo dramático de la luz, para el diseño de personajes, y otros elementos fundamentales del relato cinematográfico. El cine consideró desde sus orígenes a la representación pictórica como un referente importante. Así, la manera de encuadrar un plano fílmico sigue las mismas reglas que la pintura al tratarse en ambos casos de una representación bidimensional.

Palabras clave: cine – pintura - creación de la imagen - imagen cinematográfica - imagen pictórica - la pintura en el cine

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 157]

Una película es antes que nada imagen. Los principales estudios de cine contemporáneo, toman la tendencia de investigar los aspectos narrativos, más ligados a la narración, en un intento de descubrir cómo se articula el relato fílmico, en detrimento de su carácter visual.

Sin embargo un film se construye con imágenes y el hombre lleva más de dos mil años generando imágenes, así entonces resulta lógico pensar que la imagen cinematográfica conserva una relación con el legado visual que la precede. (Ortiz, A y Piqueras, M.J., 1995)

Entendiendo que existe una influencia mutua de ambas artes en el Diseño de la imagen. Cine, pintura y fotografía forman parte de la historia de la representación visual del hombre.

El arte de la composición plástica y del cuadro cinematográfico, tienen por objetivo llevar la atención del espectador por el camino visual diseñado por el autor. Como plantea Jacques Aumont, la Historia del Cine, al

menos propuesto el cine como arte, no tiene sentido si se la separa de la Historia de la Pintura (Aumont, J. 1995) Es más complejo de lo que parece comprender cómo la pintura está presente en el cine, entendiendo su interacción como referente iconográfico en el cine de ambientación histórica, como base para el argumento de una película, como disparador estético en la creación de mundos o apareciendo físicamente en un encuadre (Ortiz, A y Piqueras, M.J., 1995).

El cine, en búsqueda de una legitimación plástica y estética, reprodujo muchas pinturas, componiendo filmes completos inspirados en las composiciones pictóricas de los grandes maestros de la pintura. Por otra parte, ha contribuido a re encuadrar la pintura moderna. Para Borau son tres las características del cine “trasvasadas” a la pintura: “el manejo artificial de la luz, el encuadre y la posibilidad de reflejar el movimiento”. Este cineasta y académico señala que desde que el cine dispuso

de una gramática visual propia y renunció a expresarse únicamente en planos fijos y generales, aprendió a descomponer la acción en imágenes parciales. Decía: “La cámara fragmenta la supuesta realidad, la disecciona. Lo que le lleva a afirmar que el cine ha contribuido a re encuadrar la pintura moderna”. Uno de los artistas que mejor ha reflejado el peso del cine en la pintura ha sido, según Borau, Francis Bacon (1909-1992), admirador de Eisenstein y Buñuel, que ha utilizado en el lienzo el plano-contra plano típico del cine y ha intentado reflejar el movimiento. Respecto de la luz, considera que el artificio empleado en el cine para imitar la realidad se ha llevado intencionadamente a muchos lienzos, iluminación deliberadamente artificial de los cuadros de Eduardo Arroyo o David Hockney, desenfoque de algunos objetos en la pintura de Boccioni o Caulfield y los reflejos en algunas de Richard Estes. Borau considera también que el cine ha contribuido a establecer otro tipo de encuadres en la pintura. Así, recuerda las salidas de plano de alguna pintura de Freud, los picados y contrapicados de Malevich, las escenas inacabadas de Monory, el plano y contraplano de Arroyo, incluso los retratos como si fueran negativos de películas de Hamilton (De Pablos Pons, 2006).

Desde sus orígenes, el cine se ha visto influenciado por diversos medios: teatro, pintura, fotografía, literatura, etc. La pintura, como medio iconográfico, ha ocupado un lugar privilegiado en el cine y sus relaciones han sido analizadas, ya desde sus inicios, por destacados estudiosos del séptimo arte. Mitry, Bazin, Arnheim o Hauser reflexionaron, aunque no de modo muy profundo, acerca de los vínculos entre el arte cinematográfico y el pictórico (Cerrato, R. 2009). Pero no fue hasta la década de los 80 cuando se produjo un verdadero interés por las conexiones entre cine y pintura, que ha ido creciendo desde las últimas décadas hasta nuestros días como avala el incipiente número de publicaciones sobre esta temática (Bonitzer 1985, Walker 1993, Ortiz/Piquerías 1995, Aumont 1995, Dalle Vacche 1996, Barck 2008, Cerrato 2009). Parece indudable que el establecimiento de los estudios intermediales como disciplina académica a partir de los años noventa ha propiciado una eclosión de análisis teóricos y prácticos acerca de las relaciones entre los distintos medios, entre las cuales destacan la relación cine-pintura.

El fenómeno de la intramedialidad no es exclusivo de la literatura, sino que se da también en otros medios como por ejemplo el cine o la pintura. Así pues, cuando una película hace referencia a otra película o un cuadro hace alusión a otro cuadro nos encontramos ante referencias intramediales. *Las meninas* (1957) de Pablo Picasso son un ejemplo paradigmático de intramedialidad, pues en su obra el pintor andaluz reinterpreta al estilo cubista el famoso óleo de Velázquez que originalmente data de 1656. La intramedialidad pasa aquí por un cambio sustancial de estética y estilo transformando las formas barrocas en cubistas.

Este marco teórico, esta posibilidad de establecer estudios comparativos del análisis de la imagen, será el punto de partida para trabajar con una herramienta concreta y eficaz en el desafío de la enseñanza del diseño audiovisual.

El campo del abordaje teórico práctico va generando nuevas formas de apropiación del conocimiento. Fortaleciendo y reelaborando conocimientos y generando nuevos lenguajes, haciendo que el alumno busque la coherencia entre el hacer y el decir en el momento de diseñar a través de un proceso metodológico de diseño. Para lo cual podemos tomar ejemplos de grandes directores, directores de arte y diseñadores de vestuario que trabajan con la obra de grandes maestros de la plástica como fuente de inspiración.

Análisis de la imagen pictórica: Una herramienta de diseño

Analizando la obra de realizadores cinematográficos consagrados, observaremos que toman elementos para trabajar la composición del cuadro, para encontrar la forma de crear profundidad de campo, para el manejo dramático de la luz, para el diseño de personajes, y otros elementos fundamentales en la creación de la imagen. Ya que el cine, consideró desde sus orígenes a la representación pictórica como un referente importante. Así, la manera de encuadrar un plano fílmico sigue las mismas reglas que la pintura al tratarse en ambos casos de una representación bidimensional (De Pablos Pons, J. 2006).

Todas las artes se han enriquecido entre sí, pintura, fotografía y cine se han mezclado de tal modo que las unas y el otro se contienen en los múltiples y complejos procesos experimentales de la creación.

El cine deriva de la pintura y de la fotografía, añadiéndole aquello que jamás pudieron conseguir: Representar el tiempo. El cine reproduce la realidad en toda su dimensión espacio-temporal.

Hay alto grado de realidad entre el cine y su vinculación con la pintura. El cine es una máquina ilusionista que se relaciona con la pintura a través de crear esta ilusión de realidad, justamente por su carácter ilusionista y verosímil.

Al estudiar y visitar la obra de los maestros consagrados y descubrir a partir de su análisis y estudio, que ellos también se basaron en otros artista como fuente de inspiración, los alumnos incorporan la idea de que se puede reinterpretar un tema, una estética y ponerla en valor en un nuevo contexto sin que esto signifique una copia, si no transformándolo en un disparador que genera una nueva imagen. Como el caso de “Las Meninas” de Picasso, inspiradas en la obra de Velázquez.

Esto los fortalece como diseñadores de imágenes, legitimadas por el devenir de la historia de la cultura visual y su recorrido y estudio permiten la incorporación de las herramientas de diseño en el momento de crear su propia obra. Proporcionando un marco referencial que propicie el enriquecimiento visual a partir de la búsqueda de referencias visuales y documentación pictórica a la hora de crear nuevas imágenes.

Directores de cine como Fritz Lang y Houston, Peter Greenaway y otros han sido grandes artistas plásticos. Otros han puesto su arte al servicio de los decorados, Dalí por ejemplo, así como del vestuario, los títulos de crédito, la dirección artística o los diseños arquitectónicos o de los *storyboards* plasmados por las acuarelas de Kurosawa.

Varios creadores, desde sus obras, han favorecido poderosamente a la construcción de la imagen audiovisual. Tomaremos algunos de ejemplo.

En la obra del pintor y director galés Peter Greenaway (1942) podemos notar una constante búsqueda de estímulos para manifestar su visión, que la encausa por medio de un sinnúmero de cuadros pictóricos en movimiento, musicalizados. Pero en su universo la imagen nunca está sola, sino que existe de una manera permanentemente íntima con el sonido, lo que lo convierte en un lenguaje audiovisual: un film. “Priorizar la imagen, la imagen, la imagen”, expresa Greenaway que dice no ser pintor “porque las pinturas no contienen soundtracks”.

Sus obras, sin excepción, conjuran una exposición artística en movimiento. Un lenguaje visual que va del posmoderno barroco hasta el humor, la ironía y lo carnavalesco. Como en *The Cook, the Thief, His Wife & Her Lover*, donde una serie de planos secuencia nos devela que hay una pintura que sigue a otra pintura y a otra y así sucesivamente, eslabones que se conjuntan con una música minuciosamente elegida. (Wark, K. 2014)

Desde otra disciplina, Edward Hopper (1882-1967) fue un célebre pintor norteamericano que influyó en el cine de manera notable, tanto en su forma como en su fondo. Lo anterior se debe, principalmente, a la manera tan peculiar de utilizar la luz; pero también a sus composiciones, a la espacialidad que le brinda a los objetos y a las personas en los espacios, a las actitudes de sus personajes y al uso peculiar del color.

Vale la pena señalar que la relación entre Hopper y el cine es simbiótica, y manifiesta una influencia mutua y no unidireccional. De hecho pareciera que el estilo del artista está hecho de celuloide. Alguna vez Josephine, su mujer, reveló que Hopper solía acudir a solas al cine, por la noche, en busca de inspiración. Bien se sabe que su famosa pintura *Halcones de la noche* (1942), surgió del relato de Hemingway; no es casualidad que más tarde la versión cinematográfica *Forajidos* (*The Killers*, Robert Siodmark, 1946), la cual terminaría siendo la gran influencia del cine negro, utiliza este cuadro como punto de partida para sus secuencias. (González García, C. 2015)

Eric Rohmer (1920-2010) director y también teórico, plantea que para él el cine es una expresión plástica de la realidad. Como arte basado en la significación visual la pintura tiene que intervenir en el cine como marco más idóneo de la representación bidimensional. Consiguiendo recuperar lo de irrealismo de la fotografía y el realismo de la pintura, afirmando que cine y pintura deben interpretar el mundo de forma distinta.

La pictorialidad del espacio fílmico se sustenta para Rohmer en el tratamiento o de las iluminaciones y por ello el encuadre se conforma como esencial. Cuadro, iluminación y tratamiento del color son básicos, y así lo defiende el genial director francés haciendo sentir en su obra la presencia de cierta pintura y ciertos pintores clásicos como Vermeer, Caravaggio y Rembrandt. También toma de su gusto por la pintura francesa el uso del encuadre centrado, el gusto por el color y rescata el realismo de las ideas de Bazin. Interesados en la restitución de la ilusión perfecta del mundo exterior mediante el sonido, el color y el relieve.

Rohmer sentencia: “el cine es una especie de pintura no cuando trata de emularla sino cuando toma raíz de alguno de sus elementos”. (Roa Gómez, J.)

La pintura en el cine: sus formas de representación

Desde sus inicios, el lenguaje cinematográfico vio en la representación pictórica un referente importante (De Pablos Pons, 2006). El encuadre cinematográfico, por ejemplo, sigue las mismas reglas que la pintura ya que en ambos casos nos encontramos ante una representación bidimensional. En cuanto a lo que la composición y al uso del color se refiere, el cine ha hallado en la pintura un referente indiscutible y es evidente que lo pictórico y lo fílmico guardan en común el deseo de representar una realidad ilusionada. Las posibilidades de integrar la pintura en un film son múltiples y variadas: el cine puede utilizar la pintura para componer la imagen basándose en las analogías que existen entre el encuadre de la pantalla y del lienzo, puede emplearla como fuente de inspiración para recrear ciertos ambientes, épocas y formas de contar. Sin embargo, más allá de motivaciones puramente estéticas, los cuadros pueden aparecer en la pantalla con fines narrativos. La incorporación de un cuadro en un film puede servir para completar, intensificar o reactualizar, mediante la analogía o incluso la contraposición, el sentido de la narración cinematográfica.

Barck establece una distinción muy importante en cuanto a la función que puede cumplir la pintura en el cine. Según esta estudiosa, los cuadros pueden desempeñar la función de objeto o de sujeto dentro del relato cinematográfico (Barck, J. 2008) o, dicho de otro modo, el cuadro puede tener una simple función objetual ayudando a interpretar una escena concreta o la totalidad de la película o bien puede activarse, convirtiéndose en sujeto y asumiendo así el papel de un personaje más de la diégesis. Al abordar el estudio de la inclusión de la pintura en el cine debemos establecer otra diferenciación básica (Barck J., 2008). Por una parte, el lienzo puede aparecer en la película de modo directo, es decir, el cuadro enmarcado aparece como tal en la pantalla. De este modo, tenemos una imagen (pictórica) dentro de otra imagen (cinematográfica). Por otra parte, el cuadro puede aparecer en la pantalla de manera no explícita, es decir, produciéndose un traslado compositivo: la imagen pictórica se integra en la imagen cinematográfica sin que aparezca un marco que separe el cuadro de la pantalla (Guserl, S., 2009). En este caso, la pintura queda sutilmente integrada en la película sin que haya distinción entre el encuadre pictórico y el cinematográfico. Obviamente, esta forma menos explícita de intermedialidad requiere un mayor conocimiento por parte del espectador para poder decodificar la analogía entre las dos imágenes y sus implicaciones. Dentro de esta segunda categoría (traslado compositivo), podemos distinguir entre las analogías de composición relacionadas con los colores, la iluminación, los contrastes, etcétera y los llamados *tableaux vivants* (Guserl, S., 2009), también conocidos como efecto cuadro o cuadros vivientes. El *tableau vivant* fílmico consiste en la puesta en escena de una obra pictórica por parte de los personajes de la película. Como advierte Barrientos Bueno:

Su finalidad es conducir a la autorreflexión sobre la representación visual, el lenguaje cinematográfico en oposición al pictórico (contrasta sus respectivas coordenadas espacio-temporales) suspendiendo durante unos instantes el discurrir temporal. Su presencia en el cine clásico se caracteriza por no interrumpir la narración sino estar al servicio de ésta mientras que en las manifestaciones cinematográficas alternativas busca sorprender al espectador con su aparición inesperada, se presenta de forma visible un deliberado paréntesis del tiempo cinematográfico a la vez que nos aparta del espacio narrativo. (Barrientos Bueno, M., 2008).

Referencias bibliográficas

- Aumont, J. (1995) *El ojo interminable*. Cine y Pintura. París: Séguier.
- Aumont, J. (1992) *La Imagen*. Buenos Aires: Paidós
- Barck, J. (2008) *Hin zum Film - zurück zu den Bildern*. Tableauxvivants: "Lebende Bilder" in Filmen von Antamoro, Korda, Visconti und Pasolini. Bielefeld: Transcript.
- Barrientos Bueno, M. (2008) *Claroscuros de guerra junto a un veterano: Goya y La hora de los valientes*, *Quaderns de cine*, 3, *Cine i memòria històrica*, 15-21.
- Borau, J. L. (2003) *La pintura en el cine. El cine en la pintura*. Madrid: Ocho y medio.
- Cerrato, R. (2006) *Victor Erice. El poeta pictórico*. Madrid: Ediciones JC.
- Guserl, S. (2009) *Intermediale Beziehungen von Male-rei und Film: eine Annäherung am Beispiel Goya*. Viena: tesina inédita.
- Ortiz, A., Piqueras, M. J. (1995) *La pintura en el cine*. Cuestiones de representación visual. Barcelona: Paidós.
- De Pablos Pons, J. (2006) *El cine y la pintura: una relación pedagógica*, *Revista ICONO*, 14 (7). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2043872.pdf>.
- Gimeno Ugalde, E. (2011) *Cuadros en movimiento: la pintura en el cine: Relaciones intermediales en La hora de los valientes* [Mercero 1998] y *Te doy mis ojos* [Bollaín 2003] *Olivar* vol. 12 no.16 La Plata Julio/Diciembre, 2011. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-44782011000200012
- González García, C. (2015) *Sobre la relación entre la pintura de Edward Hopper y el cine 19 de julio*. Disponible en: <http://www.faena.com/aleph/es/articulos/sobre-la-relacion-entre-la-pintura-de-edward-hopper-y-el-cine/>
- Roa Gómez, J. (sf) *Eric Rohmer: Una aproximación al color*. Disponible en: <http://www.contraclave.es/filmstudies.htm>
- Wark, K. (2014) *Sex, Art and Death: Kirsty Wark meets Peter Greenaway - Newsnight* entrevista para la BBC Publicado el 16 julio, 2014. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WBh57zwkoOw>

Abstract: From the study of the pictorial work and the analysis of the cinematographic picture, we understand that mutual influence of both arts in the Design of the image. Cinema, painting and photography are part of the history of the visual representation of man. In analyzing the work of consecrated filmmakers, we will observe that they take elements for the composition of the painting, to create depth of field, for the dramatic manipulation of light, for the design of characters, and other fundamental elements of the cinematographic story. The cinema considered from its origins to the pictorial representation like an important reference. Thus, the way of framing a film plane follows the same rules as paint when dealing in both cases with a two-dimensional representation.

Keywords: cinema – painting - fusion of the image - cinematographic image - pictorial image - painting in the cinema

Resumo: A partir do estudo da obra pictórica e da análise do quadro cinematográfico, entendemos que influência mútua de ambas artes no Design da imagem. Cinema, pintura e fotografia fazem parte da história da representação visual do homem. Ao analisar a obra de realizadores consagrados, observaremos que tomam elementos para a composição do quadro, para criar profundidade de campo, para o manejo dramático da luz, para o design de personagens, e outros elementos fundamentais do relato cinematográfico. O cinema considerou desde suas origens à representação pictórica como um referente importante. Assim, a maneira de enquadrar um plano fílmico segue as mesmas regras que a pintura ao se tratar em ambos casos de uma representação bidimensional.

Palavras chave: cinema, pintura, criação, imagem, cinematográfico, pictórico, pintura, cinema

(*) **Paula Taratuto**. Docente Universitaria. Maestranda en "Cine de América del Sur", que dicta el Departamento de Artes Audiovisuales del UNA (Universidad Nacional de las Artes). Graduada en la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón en la especialidad de Dibujo y Escultura.

Estrategias de implementación de herramientas TIC para el desarrollo de efectos resilientes

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Walter Temporelli (*)

Resumen: El presente proyecto es la continuación y complemento de otro iniciado en el año 2014 en USAL, en el cual se analizaron distintas herramientas TIC destinadas al incremento de los efectos resilientes en niños en edad pre-escolar. El mismo contó con la participación inicial de niños de instituciones educativas y del ámbito hospitalario.

Nuestra propuesta tuvo por objetivos: Identificar, enumerar y clasificar estrategias de uso de herramientas TIC más apropiadas y útiles para los efectos resilientes; Evaluar, diseñar y testear nuevas herramientas y propuestas TIC para el desarrollo resiliente y sugerir acciones con TIC que favorezcan estrategias de desarrollo resiliente.

Palabras clave: TIC, Resiliencia – Narratividad – desarrollo – niñez - trauma

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 174]

I - Introducción

A pesar de los múltiples esfuerzos que se realizaron y se vienen realizando tanto en Argentina como en la región en torno al uso de TIC en educación, no se divisan emprendimientos de magnitud destinados a un uso que exceda el abordaje instrumental de las mismas. En distintas regiones de nuestro país, se ha incrementado notablemente la inversión en TIC aplicadas a la educación, y a pesar de sus imperfecciones, el programa llega a lugares en los cuales no resulta sencillo acceder, no solo por razones geográficas sino también socio-económicas. Por otro lado, tanto en las provincias como a través de organismos privados y estatales, existen numerosos aportes en equipamiento y en mejora de recursos humanos en otros niveles educativos de recursos y contenidos básicos para la integración de TIC en educación. Pese a las limitaciones de los programas, el contexto descripto permite generar propuestas que vinculan las TIC a un uso mucho más social y dedicado a la mejora de los estándares de vida de la comunidad. Con esto queremos señalar que las TIC pueden ir más allá de los procesos de alfabetización digital, como por ejemplo su uso para la construcción de la socialización primaria y secundaria, como forma de expresión, o contribuyendo a la consolidación de la construcción de la personalidad (Ottobre y Temporelli, 2013), pero especialmente, las tecnologías pueden servir a que un niño que ha sufrido algún trauma profundo, pueda generar un proceso de recuperación que invierta el sentido del síntoma.

Las TIC y la resiliencia son dos ámbitos ampliamente debatidos pero extrañamente inconexos, pese a lo cual desde la Facultad de Educación y de la Comunicación Social de la USAL desde hace dos años, quienes integramos el grupo RESILTIC venimos impulsando distintos trabajos de investigación destinados al análisis acerca de la importancia del uso de las tecnologías en favor del desarrollo resiliente. Esta particularidad nos pone de cara a una paradoja interesante: por un lado sabemos que estamos en la brecha de un trabajo original, de alto

impacto en la comunidad científica, que además posee una poderosa impronta que impacta de pleno en la compleja realidad social de personas en riesgo de exclusión. A su vez, esta misma singularidad nos condiciona en gran medida, ya que experimentamos tanto la falta de casuística como de bibliografía que transite el mismo cruce que es nuestro tema de competencia: las TIC y la resiliencia.

Planteado este panorama, varias son las preguntas que guían nuestra propuesta:

¿Las herramientas TIC analizadas en la investigación anterior (“Uso y aplicaciones de TIC para el incremento de resiliencia”) pueden ser mejoradas y adaptadas a distintos niveles, ambientes y características de los usuarios?

¿Cuáles son las interfaces y las interacciones que mejor potencial ofrecen al trabajo resiliente?

¿Cómo se agrupan y organizan las herramientas TIC, de acuerdo al abordaje de algunas de las cuatro áreas representativas para el abordaje de la resiliencia?

¿Son suficientes las actividades abordadas para jugar a favor de los procesos resilientes?

Para resumir nuestra propuesta, sabemos que las TIC pueden y deben ir más allá del abordaje instrumental, a partir de una visión superadora de las mismas. Para ello, es necesario un cambio conceptual en cuanto a la forma de entenderlas y preverlas estratégicamente en el accionar cotidiano del aula. Asimismo y aunque suene redundante, insistiremos en la importancia de asumir un compromiso con aquellos que representan el peldaño más bajo de nuestra escala social, que son los niños que han sufrido (y sufren) situaciones traumáticas y que se encuentran en riesgo de exclusión.

II – Antecedentes históricos en torno a la resiliencia

En sus inicios, los estudios sobre resiliencia se centraban en las cualidades del niño o del adolescente. Así, el sujeto resiliente era descripto como “invulnerable” (Anthony, 1974) o “invencible” (Werner y Smith, 1982).

Posteriormente, se establece la diferencia entre dichos términos y el concepto de resiliencia. Asimismo, se insta a un nuevo paradigma: la resiliencia deja de considerarse como un atributo innato o adquirido en la adolescencia por el individuo y comienza a contemplarse como un proceso (Rutter, 1993), lo cual es consecuente a las investigaciones conducidas por Bleuler (1978) quien a partir de estudios sobre niños de madres con esquizofrenia, demuestra patrones adaptativos y de evolución en conductas sociales por parte de los individuos de este grupo de alto riesgo, justificando de esta manera que la resiliencia corresponde a un proceso y no a una característica intrínseca del sujeto.

Por otro lado, el estadounidense Gramezy, uno de los pioneros más representativos en la conceptualización y el estudio de la resiliencia, se basa en los estudios de Bleuler y sostiene que la resiliencia requiere de un estudio longitudinal para su riguroso abordaje, es decir, una policausalidad de factores examinando en especial la interdependencia de los genes y el medio ambiente.

Con respecto a lo metodológico, se ha determinado que la mejor aproximación al objeto de estudio es mediante la integración de los abordajes cuantitativo y cualitativo (van de Vijver y Chasiotis, 2010), esto se fundamenta en que el estudio de la resiliencia se desarrolla en un campo en donde el rigor metodológico de la investigación de laboratorio es difícil de obtener, por lo cual se necesitan herramientas más flexibles. Por otro lado, el abordaje cualitativo cuenta con la fortaleza de que la realidad es estudiada con una mentalidad más abierta, lo que se traduce en mayores oportunidades para focalizarse en aspectos que típicamente no pueden ser alcanzados en estudios cuantitativos (He y van de Vijver, 2015). Asimismo, el método cualitativo ha probado ser benéfico en mejorar la validez de estudios sobre resiliencia en contextos culturales específicos (Ungar y Liebenberg, 2011). Por todo lo expresado podemos concluir que las fortalezas y debilidades de los abordajes cuantitativo y cualitativo son complementarias, y la integración de ambos enfoques permite una aproximación más fructífera

En la actualidad, la investigación sobre la capacidad de recuperación a raíz de los acontecimientos de vida potencialmente traumáticos está todavía en evolución. Durante décadas, los investigadores han documentado la resiliencia en los niños expuestos a ambientes corrosivos, como la pobreza o el maltrato crónico, y más recientemente, el estudio de la resiliencia ha migrado a la investigación en adultos (Bonanno y Diminich, 2013). Sin embargo, y a pesar de que el término resiliencia muestra un aumento de ocho veces en la literatura de las últimas décadas, los resultados de las investigaciones sobre resiliencia no se traducen en un claro programa de prevención y tratamiento.

Aunque autores como Brian Walker y David Salt en sus libros *Resilience Thinking* (2006) y *Resilience Practice* (2012) han intentado esbozar una guía práctica para el desarrollo resiliente mediante el entendimiento y la aplicación de la resiliencia socio-ecológica en situaciones del mundo real.

En paralelo, Cicchetti (2013) ha defendido la necesidad de conceptualizar la resiliencia como un constructo multidimensional: se requiere de una investigación

longitudinal, el análisis de múltiples niveles, y una mayor especificidad con respecto a las experiencias de atención o maltrato a través de las áreas de desarrollo. También nos recuerda la gran complejidad a través de la cual nuestro cuerpo y cerebro interactúan en diversos ambientes.

Toda esta tradición vino a revitalizar viejos debates:

- a) si la resiliencia es un rasgo, un proceso, un desarrollo o un resultado
- b) si la resistencia debe considerarse como excepcional o habitual en condiciones de adversidad severa
- c) si la resiliencia es algo nuevo o un concepto antiguo presentado de manera novedosa

Estos interrogantes tienen importancia práctica para la intervención programática, ya que redundarán en saber cómo identificar, medir y mejorar la resistencia.

Mirando estos debates en perspectiva, surgen otras preguntas importantes:

- ¿Cómo podemos conectar los puntos de la genómica a la cultura?
- ¿Cómo podríamos traducir el conocimiento científico en un conjunto de mejores prácticas para la prevención y las intervenciones eficaces?
- ¿Qué cuerpo de evidencias existe actualmente como pruebas conceptuales de resiliencia centrada en el desarrollo del niño y la salud mental?

No obstante, la pregunta clave –que aún no se encuentra totalmente respondida– continúa siendo cómo podemos traducir los estudios sobre resiliencia en esfuerzos proactivos para guiar a los individuos a aumentar su capacidad resiliente y traducir el conocimiento académico en acciones para mejorar la vida de los mismos. (Glandon, 2015; He y van de Vijver, 2015).

III - Las tecnologías: ayer, hoy y en la perspectiva futura

El impacto de las TIC en el mundo ya no está en discusión, y en los últimos tiempos en América Latina se ha producido una acelerada irrupción e inversión en las tecnologías de la información y la comunicación en el espacio social y, en particular, en el espacio educativo a partir de numerosas iniciativas que de diversos modos procuran dar respuesta al requerimiento de generar condiciones para garantizar más y mejor educación para toda la población. Entre las experiencias pioneras que continúan vigentes en la región, encontramos el Programa de Informática Educativa del Ministerio de Educación Pública y la Fundación Omar Denegri (Costa Rica), la Red Enlaces (Chile), el Programa Nacional de Tecnología Educativa –ProInfo– (Brasil), el Plan Ceibal (Uruguay), y en Argentina el Programa Conectar Igualdad, inaugurado en 2010, que ya entregó más de 5.000.000 de *netbooks* a todos los estudiantes y docentes del nivel secundario del país, de la educación especial y de la formación docente para el nivel secundario.

En Latinoamérica la perspectiva es diversa y múltiple, sin embargo, en todos los casos la incorporación de las tecnologías ocupa actualmente un lugar muy significativo entre las prioridades educativas y, de modo creciente, asume diferentes aspectos y formatos en la agenda de políticas educativas de cada uno de los países latinoamericanos. En este sentido, adquieren un lugar destacado y visible los programas de provisión masiva de

equipos, si bien los modelos de incorporación de TIC no son homogéneos sino que, por el contrario, asumen diferentes modalidades en cada contexto nacional. Sin embargo, a pesar de las diferencias se hace visible un conjunto de desafíos comunes que permiten orientar una posible e incipiente agenda regional.

La mayoría de los países latinoamericanos están llevando adelante procesos de integración TIC bajo el denominado modelo 1 a 1 (una computadora por estudiante), diseñado oportunamente por Negroponte (1990). Es por ello que las estrategias y medidas que se están implementando sin duda constituyen un indicador del esfuerzo de los Estados de la región por instalar y sostener una política pública de fuerte impacto social, que atienda la inclusión social y educativa. Estamos en condiciones de afirmar que este estado de situación forma un mosaico heterogéneo, en tanto estas acciones conviven con otras que representan los albores de la integración de las TIC en América, cuando los tradicionales laboratorios de informática o el Centro de recursos multimediales eran las medidas más innovadoras.

Nuestro siglo nos enfrentó a la urgente necesidad de revisar todos los aspectos de nuestra vida cotidiana, incluyendo por supuesto los del sistema educativo, el cual y como afirman Savenyeva, Olinaa y Niemczyka (2001) día a día va entramándose más y más con las tecnologías de la información y la comunicación, hasta el punto de observarse un deslizamiento conceptual -como bien lo define Thomas (2010)-, destinado a hacer desaparecer las diferencias entre los espacios de aprendizaje (presenciales tradicionales) y los entornos de aprendizaje (virtuales actuales).

A imagen y semejanza que la Revolución Industrial del siglo XIX, esta auténtica revolución tecno-industrial contemporánea, no ha hecho más que desarrollar y potenciar la idea de que cualquier persona puede aprender cualquier cosa, con cualquier otra persona, en cualquier lugar y en cualquier momento (Bonk, 2009).

Las transformaciones que están ocurriendo con las tecnologías y la producción de las cualidades comunicativas y expresivas en la infancia —en tanto categoría y praxis— impulsan a ir tras la huella de los ecosistemas tecnomediados en que interactúan hoy las nuevas generaciones y en los que ejercen ese “yo puedo” del que habla Ricoeur, que incide en la construcción social de las realidades que les son propias. Esta posibilidad histórica contribuye a reafirmar que las infancias contemporáneas se emplazan y se forman estructuralmente en un mundo que ya no es puramente humano, sino que es una hibridación compartida de sistemas sociotécnicos, materiales y culturales. Este marco de ideas sobre la formación pone en escena la narrativa como condición fenomenológica desde la cual se puede alcanzar a percibir lo que hay en las interacciones tecnomediadas de los niños —es decir, su contenido— (Ramírez Cabanzo, 2013).

La incorporación de las TIC en el sistema educativo está recién comenzando, y resulta evidente que no solo se debe incrementar sino mejorar (Ravenscroft, 2003; Sang et al, 2010). Es por ello que -entre muchas otras razones- el despegue tecnológico sumado a la globalización mundial, está obligando a todo el sistema educativo a releerse y reinventarse. Más allá de toda esta “revolu-

ción digital” asistimos a un momento de transición en lo que a tecnologías se refiere: la del pasaje de la era atómica a la era digital, definida como migración cultural (Monereo, 2005). El papel, tradicional soporte material de lectura, poco a poco va siendo desplazado por el bit, capaz de albergar en mucho menos espacio, mayor cantidad de información. La velocidad de transmisión es significativamente más alta, lo que permite muchos más intercambios de información en menor cantidad de tiempo. Con la perspectiva que el paso del tiempo otorga, seguramente nuestro momento histórico será entendido como aquel correspondiente al nacimiento de la era digital, y cuyas secuelas hoy día, se nos hace imposible imaginar (Negroponte, 1990), es más, podemos afirmar que pertenecemos a la protohistoria digital, los albores de la revolución (Temporelli, 2015).

En la actualidad, se impone un cambio de perspectiva en cuanto al modo en que la educación formal percibe a las producciones emanadas del seno de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, cómo las desconoce y cómo teme. Es por ello que muchas veces el maestro en el aula, se empecina vanamente en desautorizar y combatir a los medios masivos que rodean y atraen la atención de los niños, en lugar de valerse de ellos para comprenderlos mejor e incorporarlos a su actividad diaria (Ottobre y Temporelli, 2013). De tal forma podemos observar, que Educación y Comunicación emergen como partes sustanciales e interdependientes de un mismo proceso de construcción de significados dentro del mundo de la cultura y, ante ello, las sociedades modernas parecen elegir formas alternativas a la educación tradicional, como son los sistemas de EaD, los cuales paradójicamente se valen de las TICs en su afán de reinstalar antiguas prácticas dentro de tiempos modernos.

Más allá de que la virtualidad se ha convertido en un pilar básico de las estructuras organizativas contemporáneas (Castells, 2009; Duncan-Howell, 2010; Kirschner y Van Bruggen, 2004), sabemos que las tecnologías por sí mismas no resuelven nada más allá que las economías de las multinacionales ligadas al sector (Ottobre y Temporelli, 2013). En efecto, múltiples tecnologías en su momento consideradas “innovadoras”, pasaron sin pena ni gloria por nuestras manos sin siquiera saber para qué servían. De no mediar estrategias claras e inteligentes de trabajo con TIC en educación, solo estaremos invirtiendo dinero “en vacío”, y lo que es más grave: estaremos perdiendo tiempo que será muy difícil de recuperar.

Este marco conceptual nos sitúa ante la necesidad de generar sentido, dotar de sensibilidad social, y proveer a estrategias inclusivas a través de las TIC. Precisamente éstos son los motores de nuestro quehacer investigativo, la razón de ser del uso de tecnologías con fines y efectos resilientes.

IV - Incorporación de las TIC en educación

Por todo lo expresado en apartados anteriores, la implantación de programas con TIC en educación genera un marco de acceso a las nuevas tecnologías, pero a pesar de ello no lo garantiza. En efecto, la incorporación armónica y efectiva de las TIC en el sistema educativo

depende de un sinnúmero de variables que suelen ser de difícil control.

Las decisiones en torno al uso y aplicaciones de las TIC en educación, están sujetas a las políticas de estado. En efecto, las políticas públicas constituyen un proceso que involucra al conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno, para abordar la resolución de problemas que atañen a los ciudadanos en un contexto determinado (Tamayo Sáez, 1997). En lo que respecta a las políticas TIC destinadas a promover su integración en la educación, las acciones se consolidan como políticas públicas en la medida que se proponen reducir la brecha digital que caracteriza a la región. Para ello, en sus planes de acción se establecen ciertos elementos que buscan favorecer e incentivar el uso de estas en el sistema educativo, mediante: la formación del profesorado, la disponibilidad de contenidos digitales y aplicaciones, la creación de redes de apoyo, el énfasis puesto en la investigación y el desarrollo, y la promoción de comunidades de práctica.

Pese a las limitaciones de los programas estatales, el contexto descrito permite generar propuestas que vinculan las TIC a un uso mucho más social y dedicado a la mejora de los estándares de vida de la comunidad. Con esto queremos señalar que las TIC pueden ir más allá de los procesos de alfabetización digital, como por ejemplo su uso para la construcción de la socialización primaria y secundaria, como forma de expresión, o contribuyendo a la consolidación de la construcción de la personalidad (Ottobre y Temporelli, 2013).

Continuando con las luces y sombras de las acciones con TIC llevadas a cabo dentro del sistema escolar, el segundo grupo ostenta un déficit sensible en cuanto a un uso terapéutico y social de las mismas. Vale decir, que hay un uso más claro y específico ligado al carácter instrumental de las TIC, para ello se destinan capacitaciones, herramientas, aplicativos, etc. Mientras que para usos sociales y terapéuticos el segmento se reduce notablemente. Resulta complejo expresar los motivos de tal actitud, pero lo cierto es que no hay planes específicos a tales fines, lo cual no hace más que limitar el papel que las TIC pueden desempeñar dentro del marco escolar.

V - Resiliencia y TIC

Quizás por comprender uno de los ciclos vitales más complejos, el nivel inicial es uno de los que disponen mayor cantidad de recursos y que requieren una mayor dotación de técnicas específicas de intervención educativa (Piaget, 1972) Tanto desde los procesos de socialización, pasando por la constitución del Yo, hasta la construcción de áreas específicas del pensamiento, a partir de los 4 años el sujeto experimenta una serie de cambios que serán vitales en etapas posteriores (Freud, 1984). Gran parte de la personalidad, del desarrollo madurativo, del estilo cognitivo, de la forma de vincularse, y de la facilidad de sobreponerse a situaciones adversas y/o traumáticas, se fundamentan en esta edad temprana. Dicha capacidad de sobreponerse a situaciones adversas y/o traumáticas, es uno de los ejes centrales de nuestra propuesta.

Intentando comprender en su justa medida el término, Piña López (2015) afirma que el de resiliencia es

un concepto comodín y multiusos, al que inclusive se le confunde con otros conceptos o expresiones, como los de empatía, sentido del humor, afrontamiento, autoeficacia, perseverancia, competencia, religiosidad, optimismo, tenacidad, control personal, personalidad “resistente”, etcétera.

Para el común denominador de los psicólogos y estudiosos sobre el tema, la resiliencia se concibe como una respuesta adaptativa cuando una persona enfrenta condiciones adversas o de riesgo. En el mismo sentido, Manciaux, (2003) afirma que todo sujeto posee la capacidad de proyectarse a futuro más allá de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones adversas y de traumas graves, aunque nada de ello será posible si un plan adecuado y perdurable en el tiempo.

Para Pichurin (2015) la resiliencia es considerada como un sistema de creencias acerca del propio yo, acerca del mundo, acerca de la relación con el mundo. Incluye tres componentes autónomos: compromiso, control y desafío. El desarrollo de estos componentes y la resiliencia en sí, previene de tensiones internas en situaciones de estrés, adueñándose de este estrés y tomando estas situaciones como insignificantes.

Uno de los temas más controversiales emerge alrededor de considerar a la resiliencia como un fenómeno general o específico. Pese a que no hay respuestas unívocas al respecto, diversas investigaciones han indicado que la resiliencia es específica, ya que existen adolescentes que demuestran ser resilientes en un campo mientras permanecen vulnerables en otro (Anghel, 2015).

La denominada resiliencia –entendida como la capacidad de sobreponerse a situaciones de alto dolor emocional y traumática (Forés y Grané, 2008)- opera en varios sentidos, pero básicamente a través de dos elementos constitutivos: el apoyo y el sentido (Cyrułnik, 2011), es por ello que la presente propuesta puede contribuir –a través de la intervención de tecnologías- en beneficio de mecanismos que ayuden a revertir situaciones altamente traumáticas.

Gracias al aporte –entre otros de Cyrułnik (2005)- estamos convencidos de los beneficios que implica la narrativa y el recupero de la voz propia como técnica útil para sobreponerse. Es allí donde las TIC vienen a ofrecer un aporte fundamental, gracias a las nuevas herramientas narrativas que facilitan. Desde una aproximación tecnológica, la versatilidad e infinidad de aplicaciones que las TIC ofrecen parecen no ser argumentos muy convincentes como para provocar el interés suficiente para explorar preguntas como, si los “procesos de apoyo” que ayudan a la gente a superar situaciones adversas pueden ser desarrollados usando tecnología, o qué aproximaciones éticas son necesarias. Poco se sabe acerca de cómo la gente usa la tecnología para enfrentar problemas, obstáculos o dificultades; cuáles factores influyen a una persona cuando elige usar una tecnología para hacer esto, si está acompañada de cierto nivel de competencia digital, qué lo hace difícil o qué medios son los mejores para usar. (Vaquero, Urrea y Mundet, 2014)

Conforme a lo expuesto, nuestro abordaje entrecruza dos ámbitos: el de las TIC y el de la resiliencia, resultando dicho cruce tanto inexplorado como original. Es precisamente allí donde está puesto nuestro acento, en

la posibilidad que nos brindan las TIC de ser abordadas más allá de lo instrumental, para ser pensadas como herramientas de transformación y constitución del Yo. Poca atención se le ha dado a la promoción de la resiliencia a través del uso de la tecnología, los pocos estudios llevados a cabo han evidenciado el potencial del conocimiento que hay que explorar, el cual puede producir nuevos descubrimientos relacionados a otros aspectos de la vida de la personas para alcanzar un entendimiento más amplio y enriquecedor de la resiliencia. La promoción de la resiliencia a través del uso de tecnología, arte y los derechos, asume que la realidad que rodea a un individuo es compleja (Vaquero, Urrea y Mundet, 2014). Ofreciendo soporte teórico al respecto, Musingazi et al (2015) afirman que los profesores que utilizan las TIC en clases multiplican la atención de los alumnos, incrementan la significación de conceptos abstractos, alienan el procesamiento profundo y estimulan la performance de la clase a través de la mejora de la adquisición de contenidos. Teniendo en cuenta la vitalidad de las TIC en estos menesteres, ¿estamos en condiciones de darnos el lujo de prescindir de ellas? En nuestro país, existe un número notable de niños en situaciones adversas, tanto desde lo económico, desde lo social, desde lo cognitivo y fundamentalmente desde lo emocional. Las trayectorias existenciales de estos niños no necesariamente deben quedar sujetas a ése pasado traumático, sino por el contrario, el sistema educativo mismo está interpelado a intervenir en beneficio de la resiliencia, lo cual no hace más que redundar en la mejora de la calidad de vida. Y cuanto antes intervenga mejor, ya que en la primera infancia el tiempo perdido no se recupera jamás, por lo cual resulta evidente que los primeros ciclos educativos son los más adecuados a tales fines.

Si como Masten y Obradovic (2006) aseguran, una ola de nuevas y creativas intervenciones está comenzando a aparecer en el horizonte, generando nuevas maneras complementarias de promover y desarrollar resiliencia con el uso de la tecnología y el arte, no es de extrañar que existan cada vez más y en número creciente, intentos de integrar las TIC en este amplio campo de la Psicología. En este sentido, el concepto de resiliencia puede ser vinculado con el de tecnología, entendiendo a la “resiliencia tecnológica” como la capacidad de la gente, de los grupos o las organizaciones de enfrentar cambios, desafíos y desigualdades en una sociedad avanzada en tecnología, o dicho en otros términos, como la capacidad de sobrellevar los desafíos y desigualdades causadas por el desarrollo tecnológico. Por el otro lado, puede ser entendido como la habilidad para lidiar con la adversidad encontrada en ambientes duros y hostiles asumiendo el positivo uso de la tecnología como un medio para adaptarse, recuperarse y recobrar condiciones de vida previas (Vaquero, Urrea y Mundet, 2014). Un ejemplo de ello lo ofrecen Al-Ani, Mark y Semaan (2010), quienes señalan que durante y después de la guerra en Iraq, la gente usó Internet y las redes sociales para reconstruir contactos y relaciones, además de servirse de las mismas para apoyo general (familia, amigos, vecinos y conocidos entre otros). Durante el conflicto, la gente no solo usó la tecnología para reformar las conexiones

sociales que la guerra había destruido, sino que gracias a la interacción a través de Internet, amplió y reforzó los vínculos entre las comunidades, ya que el contacto con gente con intereses comunes los ayudó a lidiar con la situación de guerra.

Continuando con la importancia de las TIC en la recuperación de sujetos que han sufrido situaciones traumáticas, Haenens, Vandoninck y Donoso (2013) sostienen que las intervenciones socioeducativas podrían ayudar a los niños a usar recursos tecnológicos como recursos sociales, brindándoles mayor independencia para enfrentar los desafíos y dificultades de una sociedad avanzada tecnológicamente. Esto significa que el uso de la tecnología provee apoyo que conlleva un enfoque positivo, resiliente y humano hacia la tecnología.

VI - Narratividad, TIC y educación.

Hicimos mención en el apartado anterior, de la importancia del relato para la restauración de situaciones traumáticas. Estamos persuadidos de que una de las formas de dotar de sentido a las TIC (si no la más importante), es la de potenciar los procesos narrativos apoyados por nuevas tecnologías.

Ahondando en el fenómeno narrativo en general y con TIC en particular, Ramirez Cabanzo (2013) asevera que la narrativa como circunstancia lingüística otorga el terreno para pensar que encarnan relatos particulares que probablemente les permite ser de otro modo, es decir, empoderarse o quizá debilitarse en otras dimensiones de su subjetividad. Sea cual sea la influencia de estas, es importante reconocer que puede haber diferencias y regularidades significativas entre las narrativas sin intermediación tecnológica y las que se generan dentro de esta. Los hallazgos del estado del arte muestran que en esa nueva ecología mediática las narrativas representan modos ampliados de producción simbólica, de ciudadanía y de espectacularización de la vida, que inciden en la constitución identitaria —a veces de manera positiva; otras, no tanto—.

Sostenidos en investigaciones realizadas, Al-Ani, Mark y Semaan (2010) sugieren que el uso de herramientas de comunicación y publicaciones online, como blogs, tienen efectos que pueden ser entendidos como resilientes. Específicamente en el campo de la infancia, las narrativas y las tecnologías, algunos investigadores aseguran que esa nueva ecología producida en interacción con los medios electrónicos, representa otra forma de participación mediática y ciudadana que afecta su constitución identitaria; así, son las narrativas las que dan cuenta de la naturaleza de sus experiencias singulares con las tecnologías, en las cuales su condición social y de género son determinantes de las interacciones que en estos ambientes generan los niños (Ramirez Cabanzo, 2013).

Pese a la realidad que nos desborda diariamente en las aulas, el sistema educativo no está preparado para contener las distintas problemáticas con que cotidianamente nos encontramos. La educación formal en sí misma, está diseñada para impartir instrucción formando a los individuos que pasan por ella, por lo que todo otro tipo de propuesta anexada, es algo que debe proponerse y diseñarse específicamente. Con esto queremos signifi-

car que somos conscientes que ni el sistema ni nosotros mismos como docentes, estamos a priori preparados para dar cobertura a las necesidades que un niño, que sufre algún tipo de situación traumática, pueda tener. Pese a ello, los educadores podemos formar parte de un proceso de mejora y recuperación de los niños con quienes trabajamos, aunque no todo apoyo puede ser positivo, ya que la organización del mismo después del trauma, puede impulsar un proceso de resiliencia o bloquearlo. En efecto, el sufrimiento quizás sea el mismo en todo ser humano traumatizado, pero la expresión de su tormento, y la revisión emocional del acontecimiento que lo dañó, dependerá en gran medida de los tutores de resiliencia que la cultura disponga en torno al sufrimiento (Cyrulnik, 2005). Por este motivo, personas que aparentemente viven en situaciones similares, adversas, de exclusión, pobreza, traumáticas o trágicas, consiguen recuperarse, mientras que otras crecidas en condiciones prácticamente iguales, repiten y mantiene esa situación de adversidad, pobreza y exclusión.

La resiliencia no se desarrolla de la misma manera en todos, en cada caso las influencias internas y externas son diferentes. Cuando nuestro entendimiento del ser humano tome en consideración todas nuestras capacidades y fortalezas, entonces nosotros estaremos promoviendo una mirada resiliente de todas las cosas que nos afectan. Los elementos positivos pueden ser encontrados en todos los campos, justo como cada individuo desarrolla diferentes habilidades de acuerdo a sus posibilidades. Esta dualidad puede influenciar el desarrollo y la promoción de la resiliencia (Vaquero, Urrea y Mundet, 2014).

Para Hall (2012) la narratividad es considerada como una fundamental y poderosa herramienta de mediación en el desarrollo del entendimiento humano, de la cultura y de la sociedad, a lo cual debemos agregar que en los últimos años, ha emergido tecnología que potencialmente crea nuevas posibilidades para la narratividad, para la creatividad y para la educación creativa, hecho que no puede ser solapado ni por el sistema educativo ni por la comunidad toda. El mismo autor afirma que en evaluaciones de tecnología narrativa, los aprendices han reportado un sentimiento de logro, una vez que han creado y finalizado sus animaciones, narraciones digitales e historias. Coincidentemente, otro referente en la materia (Nat Turner, 2015) agrega que los estudiantes expresaron orgullo al haber creado producciones mediáticas tangibles. Mientras muchos originalmente dudaron que ellos mismos podrían completar un Multimodal Media Production (MMP), el hecho de que fueran capaces de producir algo tangible los condujo a creer en nuevas capacidades para ellos mismos. Aquello que se llevaban del curso de MMP era el conocimiento de que ellos podían hacer más de lo que pensaban que era posible previamente, y que además, ellos nunca deberían abandonar sus aspiraciones afirmativas. La producción de MMP implicó el desarrollo de habilidades de lectoescritura crítica, un mayor nivel de colaboración, de auto-confianza y perseverancia que la previamente experimentada, y una visión afirmativa de sus yo-futuros. También se observó que los estudiantes incrementaron

sus competencias tecnológicas a través del uso del equipo de audio y de video, y un desarrollo de investigación crítica y de habilidades analíticas. Algo similar ocurre con los docentes, para quienes tiene un significativo impacto positivo sobre su confianza para entender y mejorar su propia práctica profesional.

Por lo antedicho, es que abogamos por la recuperación de la palabra, dado que la narración pensada estratégicamente puede convertirse en una herramienta educativa: habla de ética, de normas culturales, de valores, y del respeto por las diferencias entre otras concepciones. Por todo lo expuesto, es que defendemos el valor del relato y del potencial didáctico de contar historias, y cuando nos referimos a una defensa lo hacemos en un doble ámbito: en el *aspecto pedagógico* y en el *plano terapéutico*. En efecto, elaborar un relato implica trabajar en función de lograr la autonomía, gracias a que toda narración con voz propia implica una representación de uno mismo.

Hall (2012) entiende que la capacidad de la narratividad de facilitar al mismo tiempo rigidez y flexibilidad, puede apoyar a los aprendices en entender y enfrentar desafíos y problemas que pueden elevarse/dificultarse/complicarse, habilitándolos a interpretar creativamente sus dificultades y a enfrentar aquellos desafíos/problemas.

Invitar a la palabra, el apoyo afectivo, y la ayuda social, cargan la misma herida de una significación diferente, dependiendo el modo en que las culturas estructuran su relato, haciendo que un mismo acontecimiento pase de la vergüenza al orgullo, de la sombra a la luz. En sí mismas, las historias proporcionan herramientas para la transferencia de conocimientos en un contexto social como es el educativo, además de generar marcos interpretativos del contexto.

Lo cierto es que indagar por las narratividades en este nuevo paradigma sociotécnico puede ayudar a dar cuenta de esos sujetos que conforman múltiples proyectos subjetivos de infancia en relación con las transformaciones de la contemporaneidad. En esta perspectiva, las narrativas son un camino para comprender la experiencia del yo que emerge en las vivencias que los infantes tienen con los nuevos repertorios tecnológicos, pues desde estas es dable su apropiación y descubrimiento de sí como otro, ya que el sujeto deviene en narrativa y, por ende, en intersubjetividad (Ramírez Cabanzo, 2013). Nuestra propuesta no hizo más que indagar si todo ello es posible con el apoyo de las TIC, en un marco inédito de inversión y decisión política que como señalamos en apartados anteriores, por sí mismo no garantiza demasiado. Por todo lo expuesto, narrar con TIC sugiere una propuesta alternativa al uso mecánico, irreflexivo y vaciado de sentido.

VII - ICT4D Information and Communication Technologies for Development: Tecnologías de la Información y de la Comunicación para el Desarrollo

Durante el armado de nuestro marco teórico, uno de los aspectos innovadores que emergió con mayor fuerza fue el de la denominada ICT4D (*Information and Communication Technologies for Development*, traducido como Tecnologías de la Información y de la Comunica-

ción para el Desarrollo), el cual es definido como una estructura tecnológica para la aplicación de herramientas y técnicas para el desarrollo, un auténtico campo multidisciplinario beneficiado por la investigación, la aplicación y el soporte académico, del sector privado, y de las agencias de desarrollo (Unwin, 2009).

El concepto ICT4D es relativamente nuevo, muestra de ello es que desde la década del 90 se registran un número creciente de actividades en esta materia, que van desde esfuerzos internacionales hasta iniciativas locales. Según Hamel (2010), el concepto ICT4D puede ser resumido como el uso de las TIC para alcanzar objetivos de desarrollo.

El origen del concepto se remonta al momento en el cual se advierte que la mayoría de los profesionales de la informática, concentran su actividad profesional sirviendo a las necesidades de las corporaciones y de los individuos más favorecidos socialmente, con lo cual aumentan aún más la productividad de firmas que ya funcionan relativamente bien, o contribuyen en el desarrollo en la vida de los ciudadanos mejor posicionados. En igual sentido, Heeks (2009) afirma que los problemas más importantes que afronta nuestro mundo actual -desde el cambio climático hasta las enfermedades, pasando por el agotamiento de recursos naturales- parecen dar prioridad a la aplicación de las TIC dirigidas a esas clase sociales más favorecidas, antes que a los pobres del planeta, quienes son los que sufren en mayor medida dichas situaciones adversas. El mencionado autor, afirma que en un mundo globalizado, los problemas de los pobres de hoy, pueden convertirse en los problemas de aquellos que se encuentran en la cima de la pirámide social, lo cual y de existir una decisión en dicho sentido, proveerá a llamar la atención de todos, y por lo tanto acercarnos más a un sistema de equidad y mejora de las condiciones de vida.

Por causa y efecto de la intervención de las grandes corporaciones -que son las que en definitiva ostentan económicamente el negocio de las TIC- las mismas han quedado atrapadas en una inmensa paradoja: son pensadas para contribuir al desarrollo y la mejora del potencial humano, pero a pesar de ello, refuerzan las políticas de exclusión y sometimiento de los más desposeídos. En igual sentido, Avgerou (2010) afirma que los países en desarrollo están en desventaja en relación con las innovaciones en materia de TIC, trayendo como consecuencia la noción de “división digital”, traducándose en una nueva forma de desigualdad. A raíz de ello, los profesionales posicionados con las ICT4D, entienden que la tecnología por sí misma no puede contribuir al desarrollo humano, siendo que lo que en una última instancia hace la diferencia en la vida de la gente, es el uso específico de la tecnología y la extensión de la misma para ayudar a las comunidades y a los individuos a alcanzar sus objetivos de desarrollo (Hamel, 2010).

Consecuentemente a lo expresado, cada vez más, las TIC son vistas como una herramienta para el desarrollo, lo cual impone un abordaje de enfoque cualitativo y no solo cuantitativo. Consecuentemente, en lugar de enfocarse en extender el acceso a las TIC, un número creciente de personas implicadas se está concentrando

en la forma en que las mismas pueden ser usadas para reducir la pobreza y alcanzar objetivos de desarrollo (Uimonen, 2003), ya que la vida económica, social y política en el siglo 21 será digital, y aquellos sin TIC serán excluidos.

Por lo antedicho, resulta evidente la necesidad de concentrar energías en el desarrollo de las ICT4D, entendidas como aquellas tecnologías para el bienestar general de la población, para lo cual Heeks (2009) remarca que hay tres acciones de desarrollo de las ICT4D:

“Inclusión: con el fin de mejorar oportunidades y servicios que cubran a todas las personas, incluyendo a los más desposeídos.”

Habilitación: apoyando las políticas o el contexto que mejorará la vida de los pobres.

Foco/ focalización: dirigidas específicamente a los derechos, intereses y necesidades de los pobres.

Como enfoque superador de los objetivos físicos de las TIC - los cuales fundamentalmente se centran en superar las limitaciones de las técnicas de información existentes-, las ICT4D tienen una “agenda moral más profunda”, que busca fortalecer a los sujetos y a las comunidades aportando respuestas a preguntas complejas (Unwin, 2009).

No es de extrañar que tengamos la sensación de estar a las puertas de un auténtico cambio de paradigma acerca de la tecnología, como bien sostiene Hamel (2010), gracias en parte a que con contribuciones potenciales a la salud, la educación, y la mejora en los ingresos, las TIC pueden aumentar las capacidades para el desarrollo humano, especialmente en mercados competitivos y en donde las políticas públicas y sus consecuentes inversiones estén pensadas para beneficiar a los más pobres. Las ICT4D no ofrecen comida, agua limpia, salud, derechos civiles o paz, sin embargo, las tecnologías que facilitan las comunicaciones aumentan las habilidades de la gente para aprender e interactuar (Raiti, 2006), con las consecuencias colaterales que ello significa.

Por lo expuesto, no resulta extraño que el campo de las ICT4D esté creciendo, consolidándose y evolucionando, ganando en diversidad e interdisciplinariedad, especialmente durante la primera década del milenio, y en parte gracias a la proliferación de sitios reconocidos para la publicación y debates sobre sus avances (Gómez, 2013).

VIII - Los juegos en la tradición psicoterapéutica

Es el momento de ahondar en uno de los puntos clave de nuestra investigación, nos referimos a los juegos, ya que representan la principal herramienta -en este caso digital- con la que trabajaremos en nuestra muestra con los casos de nuestro trabajo. Tanto desde el conocimiento informal como desde la tradición investigativa, la importancia de juego en la niñez es un pilar constitutivo de la subjetividad del ser humano. En efecto, para Winnicott (2009) entre analista y paciente debe crearse un espacio virtual y psíquico como resultado de la capacidad de jugar tanto de uno como de otro. Según este autor, los bebés, incluso antes de su nacimiento, juegan espontáneamente con movimientos, esquemas de acción y gestos sensorio-motores puros. Y es precisamente la madre, a través de sus cuidados, quien irá al encuen-

tro de esos gestos, haciéndolo vivir una experiencia de omnipotencia en la que el bebé “crea lo dado”. En ese espacio transicional que la madre construye, entonces, se suscita el jugar; y en tanto implica soportar la tensión entre lo subjetivo y lo objetivo, es un logro en el desarrollo emocional del bebé, y en su constitución subjetiva. Pero mucho antes que las investigaciones de Winnicott, se observaban varios hitos fundantes en torno al juego y sus efectos en la niñez. Ya en 1919, el húngaro Sigmund Pfeifer se había dedicado a la observación psicoanalítica de chicos, llegando a la conclusión de que la sexualidad autoerótica del niño se manifestaba en sus juegos. En paralelo, Sigmund Freud reparaba en la sexualidad de los niños y en su carácter traumatizante, en cuanto a la energía que no encontraba una descarga satisfactoria debido a la inmadurez del organismo infantil. Por dicho motivo planteaba una experiencia reguladora y ordenadora -por la que atraviesa toda persona en la primera infancia- que basándose en la mitología griega denominó complejo de Edipo, en la que confluyen ciertas ideas, sentimientos, emociones e impulsos sexuales del niño en relación a sus padres. Bajo la amenaza de la castración de sus genitales, éste intenta borrar dicha economía afectiva de su conciencia mediante el mecanismo de la represión, mecanismo por el cual, dichas representaciones quedarían excluidas de la conciencia, a pesar de lo cual habrán de retornar en lo sucesivo mediante diversas formaciones psíquicas (sueños, síntomas, actos fallidos y los olvidos entre otros). Es allí donde Pfeifer incluye al juego en esta serie de formaciones del inconsciente freudianas, gracias a que goza de un mecanismo por el cual se representa la sexualidad infantil y el atravesamiento por el complejo de Edipo, y se procura el cumplimiento de un deseo infantil.

Gracias a los aportes de Freud y Pfeifer, Melanie Klein (1984) sostuvo que las fantasías sexuales encontraban representación y abreacción en el juego. Dicha autora concebía al juego como una traducción deformada de las fantasías, y de este modo, cuando existía una represión exagerada de las fantasías sexuales, se producía una inhibición en el juego de los niños. Es por ello que en su terapia con niños, trataba a los juegos como equivalentes de las asociaciones de los adultos, dado que los niños jugaban como mejor forma de lenguaje y forma de expresión, mientras la terapeuta analizaba e interpretaba fantasías que subyacían en dichos juegos.

Con el paso del tiempo la importancia del juego en el desarrollo de los niños se incrementó, tal es así que investigadores contemporáneos como Cankaya y Kuzu (2010), aseveran que los niños aprenden al jugar y al divertirse, ya que jugar provee la oportunidad de cometer errores sin salir lastimados. De esta manera el ser humano aprende de las experiencias obtenidas a partir de sus errores. En el mismo sentido, Bodrova y Leong (2005) sostienen que los niños involucrados en experiencias de juego son más propensos a tener habilidades de memoria y de lenguaje más desarrolladas, y son capaces de regular su comportamiento, conduciendo con ello a mejorar la adaptación a la escuela y el aprendizaje académico.

Por todo lo expuesto, en la actualidad ya nadie niega la importancia básica de los juegos en la niñez, especialmente a partir de los 3 y 4 años, ya que los mismos se

acercan a los juegos sociales y grupales gradualmente, pudiendo aprender cómo tratar a otros, con lo cual se colabora en su desarrollo social y moral (Shahsavari, 2012).

XIX - Juegos y nuevas tecnologías

Herederos de la importancia que se le ha dado al juego entre las distintas escuelas psicológicas, en la actualidad -y cuando ya parecía que nada más se podría aportar al respecto- la tecnología vino a dar impulso a una serie de consideraciones en torno al proceso de constitución del Yo en la primera infancia. Aludimos al exponencial crecimiento que experimentaron los videojuegos, y todas aquellas herramientas lúdicas que utilizan TIC. En igual sentido, Shahsavari (2012) asegura que los juegos de computadora pueden tener efectos positivos en los niños, tales como desarrollar la personalidad y el comportamiento, nutrir el talento y la creatividad, el enfoque y la precisión, incrementar el coeficiente intelectual, expandir las visiones del mundo, enaltecer lo artístico, aprender conceptos complejos, y transmitir la cultura entre otros importantes aspectos. Para el autor, a través de los juegos por computadora los niños evidencian sus fortalezas y debilidades, incluyendo su tendencia a comandar o a ser comandados, a la agresión o a la sumisión, al aislamiento o a lo social, a sentimientos amigables u hostiles, depresivos o alegres, y sus voluntades y deseos. Siguiendo el mismo hilo de pensamiento, Granic, Lobel y Engels (2013) postulan que jugar juegos virtuales promueve un amplio rango de habilidades cognitivas, como una distribución de la atención más precisa, una resolución espacial más alta, y habilidades mentales de rotación mejoradas. Y no solo éstos aspectos, sino también los juegos pueden presentar oportunidades para satisfacer necesidades básicas humanas, ya sean éstas fácilmente satisfechas o no en el mundo real. Por ejemplo, las necesidades de competencia pueden ser vistas como necesidades generales de tener diversión, lograr victorias y éxitos y el ser bueno en algo (Ferguson y Olson, 2013).

Ni siquiera los mayores detractores de las nuevas tecnologías, se animan a soslayar la vitalidad que las mismas agregan al juego en general y al desarrollo intelectual, humano y ético de los niños. Para Gerkushenko *et al* (2013), los juegos de computadora pueden afectar la motivación de los niños, facilitar el descentramiento cognitivo, fomentar el desarrollo de representaciones mentales, y promover el comportamiento deliberado/reflexivo del niño.

Los padres o tutores, son otro vértice de este complejo entramado de influencias e intereses en torno a la influencia de los video games en la constitución de subjetividades de los niños. Ambivalentes en su valoración, reticentes en muchos casos y compañeros participativos en otros tantos, no poseen una visión unívoca al respecto. Pese a ello, un importante aporte empírico realizó Sálceanu (2014), quien a través de un estudio que incluyó a más de 1.000 padres, llegó a la conclusión que los mismos sostienen que los mayores beneficios de los juegos de computadora son:

- desarrollo del pensamiento.
- capacidad de observación
- creatividad

- conexiones mentales más rápidas
- destreza
- espíritu de competencia
- aprendizaje de lenguajes extranjeros
- mejora en la capacidad de memoria
- mejores habilidades de uso de PC
- atención focalizada
- educación, información y cultura
- insight
- lógica
- capacidad de lectura y escritura
- habilidades de computación

Sálceanua (2014) y su equipo, les preguntaron a los padres si ellos observaron el desarrollo de ciertos rasgos de personalidad. La característica más común nombrada por los padres fue la ambición, seguida por el dinamismo, la perseverancia, la auto-confianza, el auto-control, la independencia, la dominancia, la impulsividad, la inteligencia, la sociabilización, la tenacidad, el espíritu de equipo y la astucia, la responsabilidad y la tolerancia, la auto-aceptación, la compasión, la determinación y obstinación, el pragmatismo, el espíritu innovador y la autoestima, el respeto, la capacidad de análisis y el optimismo, el espíritu crítico y seguro, estabilidad emocional, ira, vivacidad y actitud correcta con respecto al fracaso.

Las necesidades relacionadas con el orden de lo social, sugieren que los juegos virtuales pueden proveer oportunidades para que los individuos puedan conectar socialmente a través del juego. La necesidad de autonomía, impulsa a que los individuos puedan utilizar los juegos como un espacio en donde ellos puedan sentir que tienen algo de control, y que incluso son poderosos, quizás de formas que no son posibles y replicables en el mundo real.

Un último aspecto que queremos señalar en lo que respecta a los beneficios o perjuicios de los *video games*, son los efectos alienantes y aislantes que muchas veces pueden generar. A pesar de que no hay una sola verdad en torno a los beneficios de los juegos virtuales, si bien los juegos por computadora pueden ser una serie amenaza para el alma y el cuerpo de los niños y adolescentes, no puede ser ignorado el impacto de los mismos en el incremento de la creatividad, la curiosidad, la iniciativa y en el desarrollo mental de niños y adolescentes (Shahsavari, 2012).

Desde nuestra problemática abordada, nos basamos en juegos virtuales que se orientan en gran medida a la narratividad, ya que como asegura Ramirez Cabanzo (2013), las narrativas en este sentido no preguntan por el qué, sino por el quién, es decir, por la fuente de voz de unos infantes que en su recorrido como sujetos descubren lenguajes y formas expresivas que se agencian y se transforman en intensa interacción dentro de los ecosistemas tecnomedios. Una vez más emerge la narratividad como herramienta constitutiva del Yo, ya que sus narratividades - hoy más que nunca audiovisuales - generan modos de existencia desde los que ya no son infantes, es decir, sin voz; a través de los nuevos repertorios tecnológicos se está promoviendo que los niños sean cada vez más visibles, expuestos y emulados en su protagonismo, a la vez que sus interacciones les están

dotando de otras vitalidades, dimensiones y habilidades, desde las cuales se identifican con el mercado, las industrias culturales y las formas de consumo del capitalismo económico, cognitivo, emotivo y comunicativo en el que estamos inmersos.

X - Marco empírico

Por tratarse de una temática relativamente nueva y sin antecedentes de gran magnitud podemos afirmar que nuestro trabajo constituye un estudio de tipo exploratorio (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista 2010), realizado a través de la revisión de bibliografía, entrevistas estructuradas y semi-estructuradas, encuestas, observación de clases, estudio de casos, y análisis de contenido de discurso.

La metodología empleada corresponde a un enfoque de triangulación metodológica (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), definida como aquella que utiliza varios métodos en el estudio de un mismo objeto (Cowman, 1993). En nuestra investigación, el problema de estudio posee dos abordajes: el cuantitativo y el cualitativo, ya que su integración repercute en una mejor aproximación, y además la confianza en los resultados de la investigación aumenta, ya que tanto las técnicas de recolección como de análisis de datos no se encuentran sesgadas por el uso de un solo método. No obstante ello, hacemos mayor hincapié en el abordaje cualitativo, ya que al utilizar una estrategia idiográfica, favoreceremos la tarea de interpretación logrando un análisis más profundo y de pluralidad de elementos.

Coherentemente con lo expresado en el capítulo "Antecedentes" de nuestro trabajo, estas problemáticas de estudio se ven favorecidas mediante la integración de los abordajes cuantitativo y cualitativo (van de Vijver y Chasiotis, 2010). En efecto, el estudio de la resiliencia se desarrolla en un campo en donde el rigor metodológico de la investigación de laboratorio es difícil de obtener, por dicho motivo se recomiendan la utilización de herramientas más flexibles. Asimismo, el abordaje cualitativo favorece que la realidad sea estudiada con una mentalidad más abierta, a la vez que existen evidencias de que el método cualitativo beneficia la validez de estudios sobre resiliencia en contextos culturales específicos (Ungar y Liebenberg, 2011).

Con respecto a la validez interna del estudio, la misma cuenta con elementos de muestreo indispensables para fijar parámetros de control y ajuste de los potenciales errores básicos en los que pueda incurrir el equipo de investigación.

El equipo de investigación estuvo integrado por: Anahí López Vidueiros (alumno/docente USAL) y Walter Temporelli (docentes USAL)

X.1 - Muestra

La tipología de la muestra de nuestro universo comprendió a:

- Niños del nivel inicial (4-6 años) de centros educativos estatales del norte de la Provincia de Córdoba, en los cuales tienen presencia algún programa de integración de tecnologías en el aula.

El universo observado estuvo compuesto por niños que hayan estado o estén atravesando alguna situación trau-

mática profunda, y que no hayan podido realizar un proceso resiliente significativo. Entre las principales características de dichos niños encontramos: niños abandonados, huérfanos de madre y/o padre, pertenecientes a familias disgregadas y/o disfuncionales (casos de alcoholismo; pedofilia; incesto; violencia de cualquier tipo) que hayan sufrido cualquier tipo de trauma profundo devenido de situaciones tales como maltrato, abuso, pérdida o situación que pueda haber roto la armonía habitual de su hogar

Para seleccionar a los niños con las características antedichas, contamos con la inestimable colaboración de los docentes y directivos de las instituciones respectivas.

La muestra estuvo integrada por 5 niños de nivel inicial del norte de la provincia de Córdoba: Alexis, Brian y Thomas de 4 años, Raúl de 5, y Thiago de 6.

Nota: con el fin de preservar la intimidad de los niños, se han cambiado las identidades de los mismos, y de las instituciones educativas. En el anexo se describen sus realidades, perfiles y contextos, los cuales guardan total vínculo con la realidad.

X.2 - Temporización

Las pruebas se aplicaron en tres momentos clave del ciclo lectivo:

- al comienzo (meses de Abril y Mayo)
- en la mitad del curso (meses de Junio y Julio)
- al finalizar (meses de Noviembre y Diciembre)

Basamos la estrategia de toma de muestras en tres tiempos, porque consideramos que puede dar cuenta fehacientemente del grado de evolución de la resiliencia en cada uno de los casos. De acuerdo a la bibliografía consultada, las estrategias continuas y sostenidas en el tiempo, puedan dar muestras de procesos resilientes positivos, por ello nos interesa indagar y analizar cómo se van registrando dichos cambios y ajustes.

Siempre se alternaron las pruebas – vale decir que no se repitieron- a excepción de las iniciales y las finales las cuales fueron las mismas, y nos dieron las pautas concretas de evolución resiliente.

X.3 - Unidades de análisis

En lo que respecta a las unidades de análisis sobre las que trabajamos, y atendiendo a las particularidades de nuestro objeto de estudio, consideramos que las más adecuadas son:

- Interacción con textos escritos, cantados y/o leídos
- Producción de piezas audiovisuales
- Construcción de cuentos, poemas y distintos tipos de narraciones
- Integración en trabajos colaborativos y grupales (con los demás compañeros y con la maestra)

En todos los casos, se trata de actividades mediadas por TIC, según la fase en que se estuviera atravesando.

X.4 - Instrumentos de registro

En cuanto a los *instrumentos de registro* seleccionados, podemos mencionar: entrevistas estructuradas y semi-estructuradas dirigidas a los niños participantes, a los docentes, y a los directivos de los centros educativos; encuestas dirigidas a las mismas personas; observación

de clases: de los niños y su dinámica de trabajo con TIC, tipo de integración y formas de evolución si es que se registran (en el caso de las instituciones educativas); pruebas de medición y de estimulación.

X.5 -Tipos de Pruebas

A todos los casos se les administraron dos tipos de pruebas: las de *medición* (al comienzo, en la mitad y al final del ciclo lectivo 2015) y las de *estimulación* (separadas por períodos de entre 3 y cuatro semanas)

Las de medición son aquellas que nos dan cuenta de la evolución de cada caso

Las segundas son las que se diseñaron exclusivamente para estimular el trabajo resiliente del niño.

En el caso de las primeras, las que sirven para medir el desarrollo resiliente, nos basamos en las posturas de Luthar, Cicchetti y Becker (2000), para quienes existen tres escenarios posibles de respuestas resilientes:

1. Que los individuos en riesgo muestren una mejor evolución a la esperada.
2. Que una adaptación positiva se mantenga a pesar de experiencias estresantes.
3. Que se llegue a una buena recuperación después de un trauma.

Estos instrumentos fueron validados a través de tres jueces: personas idóneas en el uso y desarrollo de herramientas TIC, y psicólogos infantiles.

Asimismo establecimos los efectos de las pruebas, las cuales básicamente se observarían en las siguientes áreas de impacto:

- El estímulo de la autopercepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos
- Apoyo al desarrollo de la identidad
- Aumento de la autoestima
- Potenciación de la comunicación
- Incremento de la iniciativa y la capacidad de culminar sus actividades

X.6 - Dimensiones de análisis: La quinta dimensión

En la investigación que desarrollamos con el grupo RESILTIC durante el año 2014 (*Uso y aplicaciones de TIC para el incremento de la resiliencia*), tomamos como referencia de desarrollo resiliente 4 áreas: Autopercepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos, Identidad, Autoestima y Comunicación, son las que consideramos durante el período señalado, como las más relevantes al momento de brindarnos evidencias concretas de evolución resiliente (Cyrulnik, 2005, Masten, 2011, Vanistendael, 2001).

Pese a que los resultados del trabajo con estas cuatro áreas resultaron óptimos, sentíamos que podrían existir algunos aspectos que en aquella primera oportunidad no habíamos tomado en cuenta. La respuesta la encontramos al revisar bibliografía nueva, más específicamente el libro de Sylvie Rousseau “La Resiliencia” (2012) a partir de la cual desarrollamos una quinta dimensión de análisis: INICIATIVA, PERSEVERANCIA Y DETERMINACIÓN, entendida como aceptación de un desafío, el emprendimiento de una conducta, y la firmeza en la decisión tomada.

En resumen, las cinco dimensiones de análisis que tomamos en cuenta en esta nueva ocasión son:

- 1- Autopercepción y el reconocimiento de las emociones y sentimientos
- 2- Identidad
- 3- Autoestima
- 4- Comunicación
- 5- Iniciativa, perseverancia y determinación

X.7 - Objetivos

De acuerdo al segmento con que trabajamos y la problemática abordada, se establecieron los siguientes objetivos:

- Identificar, enumerar y clasificar estrategias de uso de herramientas TIC más apropiadas y útiles para los efectos resilientes
- Sugerir acciones con TIC que favorezcan estrategias de desarrollo resiliente
- Evaluar, diseñar y testear nuevas herramientas y propuestas TIC para el desarrollo resiliente

X.8 - Resultados esperados

A partir de los resultados esperados de nuestra labor, establecimos una serie de expectativas en torno a dichos efectos, a saber:

Mejora en la experticia del manejo de nuevas tecnologías
 Profundización en la observación de estructuras cognitivas con uso de TIC, tanto de los alumnos como en los docentes del nivel inicial

Incremento en los niños del autocontrol, de la regulación de sus actividades educativas y de su estructura emocional

Mayor compromiso y control de los acontecimientos adversos y a los cambios inesperados por parte de los niños

Evolución de la flexibilidad antes las reconfiguraciones contextuales próximas de los niños

Desarrollo de la toma de iniciativa y de la decisión de arribar a objetivos por parte de los niños.

Asimismo, analizaremos la existencia de las cinco dimensiones propuestas por Vaninstedael (2001), para comprender e identificar resultados resilientes en los niños:

- La existencia de redes sociales informales
- Percepción del sentido de la vida (trascendencia)
- Una autoestima positiva
- La presencia de aptitudes y destrezas
- Evidencias de presencia de sentido del humor

Todos estos cambios evolutivos resilientes deberían observarse a partir de tres escenarios posibles:

- Que los individuos en riesgo muestren una mejor evolución a la esperada
- Que se llegue a una buena recuperación después de un trauma
- Que una adaptación positiva se mantenga a pesar de experiencias estresantes

Gráfico 6: tres escenarios posibles de cambio evolutivo resiliente

X.9 - Análisis de resultados

Antes de adentrarnos en el análisis de los resultados, a título orientativo realizaremos un resumen de las pruebas que se utilizaron. En total se realizaron 44 pruebas en 5 dimensiones.

- Dimensión 1- Autopercepción y el reconocimiento de las emociones y sentimientos
 - 1.1 Reconociendo mis emociones.
 - 1.2- Mi mapa de sentimientos
 - 1.3 El buscaemociones.
 - 1.4 La construcción del héroe
 - 1.5 Las mil y una caras de María
 - 1.6 Mi propio zoo

- Dimensión 2 Identidad
 - 2.1 Mi contexto y yo
 - 2.2 Mi cuerpo
 - 2.3 Mi nombre
 - 2.4. Invitando a mi personaje favorito a mi mundo

- Dimensión 3- Autoestima
 - 3.1 Cosas más
 - 3.2 El arca de Noé
 - 3.3 Mi mascota favorita
 - 3.4 El amigo invisible
 - 3.5. El regalo

- Dimensión 4- Comunicación
 - 4.1 Imaginando el final
 - 4.2 Hablar y escuchar
 - 4.3 Explicar mi mundo
 - 4.4. Mi personaje en apuros

- Dimensión 5- Iniciativa, perseverancia y determinación
 - 5.1 ¿Por dónde empezamos?

X.10 - Análisis de pruebas iniciales

A continuación se analizan las pruebas iniciales aplicadas, las mismas no representan la totalidad sino las de medición, es decir que fueron realizadas al comienzo en la mitad y al final de curso.

Las pruebas iniciales de la dimensión 1 – Autopercepción y el reconocimiento de las emociones y sentimientos – fueron algunas de las que ostentaron los registros más bajos.

- El 65% de los casos oscilaron entre los registros bajos y medios, siendo que solo dos de los casos estudiados obtuvo mediciones por arriba de dichos niveles

Las pruebas iniciales destinadas a lograr acciones resilientes en torno a la identidad del sujeto (área 2)

- El 60 % de los casos de la prueba 2.1.1 oscilaron entre los niveles bajo y medios.

- El 80% de los casos de la prueba 2.3.1 no superó el nivel bajo.

Las pruebas iniciales destinadas a lograr acciones resilientes en torno a la autoestima del sujeto (área 3)

- El 80% de los casos de las pruebas 3.1.1 oscilaron entre los niveles bajo y medios

- Mientras que más significativos resultaron los registros bajos de las pruebas 3.2.1 (60%) y 3.2.2 (80%)

Las pruebas iniciales destinadas a lograr acciones resilientes en torno a la comunicación del sujeto (área 4)
- El 70% de los casos están dentro del segmento bajo y medio en las pruebas 4.1.1 y 4.1.2

Las pruebas iniciales que obtuvieron los registros más bajos son las del área de iniciativa, perseverancia y determinación (dimensión 5)
- El 100% de los casos oscilaron entre los registros bajos y medios, siendo que ninguno de los casos estudiados obtuvo mediciones por arriba de dichos niveles

X.11 - Análisis de pruebas finales

Las pruebas finales destinadas a estimular el área de auto percepción y el reconocimiento de las emociones y sentimientos (área 1)

- La prueba que obtuvo los más altos registros fue la 1.3.2: 100% de los resultados estuvieron entre los niveles alto, muy alto y óptimo
- La prueba 1.1.2 siguió dentro de los niveles más bajos: el 100% de los casos no superó el nivel medio.

Las pruebas finales destinadas a lograr acciones resilientes en torno a la identidad del sujeto (área 2)
- La prueba 2.1.1 presenta uno de los índices más altos de evolución resiliente, con el 80% de los resultados registrados en nivel alto y óptimo

Las pruebas finales destinadas a lograr acciones resilientes en torno a la autoestima del sujeto (área 3)
- La prueba 3.1.1 presenta el índice más alto de evolución resiliente, con el 100% de los resultados registrados en nivel alto, muy alto y óptimo

Las pruebas finales destinadas a lograr acciones resilientes en torno a la comunicación del sujeto (área 4)
- La prueba 4.1.2 es la que muestra mayor nivel de desarrollo resiliente de todas las pruebas de todas las áreas.

Las pruebas finales destinadas a lograr acciones resilientes en torno a la iniciativas, perseverancia y determinación (área 5)
La prueba 4.1.2 es la que muestra mayor nivel de desarrollo resiliente de todas las pruebas de todas las áreas
- La prueba 5.1.2 es la que muestra mayor nivel de desarrollo resiliente de esta dimensión.

X.12- Comparativa de resultados de pruebas iniciales y finales

Resulta evidente la evolución resiliente, en especial la que se registra en los niveles bajos, altos y muy altos de medición.

Entre los valores más significativos, encontramos la reducción de los niveles bajos en poco más del 50%. En el sentido contrario, esos valores fugaron especialmente hacia los niveles muy alto (23,75%) y óptimo (14,80%). El nivel que se demostró más estable es el medio (-0,57%)

XI - Conclusiones

En este capítulo desarrollamos las conclusiones del trabajo, teniendo en cuenta los datos obtenidos a través de las distintas pruebas aplicadas, a la luz de los objetivos propuestos en el marco empírico. Para ello, abordaremos cada objetivo planteado y a las conclusiones que se arribó en cada uno.

o En cuanto al primero de ellos, Identificar, enumerar y clasificar estrategias de uso de herramientas TIC más apropiadas y útiles para los efectos resilientes, los resultados señalan que, las pruebas que demostraron mayor evolución resiliente en cada una de las dimensiones son:

1ra dimensión: Auto percepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos

- 1.3.2: “El busca emociones: ¿Cuándo lo sentí?” Del 60% que se encontraba en el nivel bajo en las pruebas iniciales, no existe ningún caso en las finales no solo en el nivel bajo sino que tampoco en nivel medio.

2da dimensión: Identidad

- 2.1.1 “¿Qué conozco de mi contexto?” El 50% de los casos ingresa en el nivel óptimo

3era dimensión: Autoestima

- 3.1.1 “¿Qué me gusta de mis cosas?” Única prueba que no posee registros ni bajos ni medios

4ta dimensión: Comunicación

- 4.1.2 “¿Quiénes aparecen en mi cuento?” el 100% de los casos evolucionó a los niveles muy alto y óptimo

5ta dimensión: Iniciativa, perseverancia y determinación
5.1.2 “¿Cómo jugaría con estos elementos?” Índices de mayor evolución resiliente: 80% de los casos que habían registrado mediciones iniciales dentro de niveles bajos, logró en las pruebas finales abandonar dicho segmento

Por último, si observamos el global de las 5 dimensiones utilizadas, estamos en condiciones de asegurar que de acuerdo a los resultados que arrojaron nuestras pruebas, aquellas que observaron mayor evolución son la 2da (Identidad), y la 5 (Iniciativa, perseverancia y determinación).

Resulta altamente estimulante observar lo acertado de incluir la 5ta dimensión, ya que los datos recogidos demuestran sobradamente el importante desarrollo resiliente que experimentaron en promedio todos los casos de la muestra.

En lo que refiere al segundo de los objetivos *Evaluar, diseñar y testear nuevas herramientas y propuestas TIC para el desarrollo resiliente*, podemos concluir lo siguiente:

Tal cual comentamos en párrafos anteriores y en el marco teórico, se trabajó con una nueva dimensión (Iniciativa, perseverancia y determinación), la cual posee tres pruebas nuevas, y se incorporaron otras nuevas pruebas en anteriores dimensiones. Para el desarrollo de las mismas se tomó como referencia lo investigado durante el

año 2015 y la nueva bibliografía revisada. A partir de ello el listado de nuevas herramientas y propuestas con TIC es la siguiente:

- 1ra dimensión Autopercepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos:

1.5. Las mil y una caras de María

Objetivos: Que los niños reconozcan, proyecten e identifiquen a través de distintas acciones situaciones en las que han podido o pueden ser involucrados.

- Que el niño observe las láminas y comente:

1.5. Las mil y una caras de María

1.5.1 ¿Qué caras identificó?

- 0/1 (bajo)
- 2/3/ (medio)
- 4/5 (alto)
- 6/7 (muy alto)
- 8 (óptimo)

1.5.2 La vez que me pasó. ¿Cuántas situaciones de las que observa fue capaz de identificar?

- 0/1 (bajo)
- 2/3/ (medio)
- 4/5 (alto)
- 6/7 (muy alto)
- 8 (óptimo)

1.5.3 Como en la vida real ¿Cuántas situaciones similares pudo relatar?

- 0/1 (bajo)
- 2/3 (medio)
- 4 (alto)
- 5 (muy alto)

1.6 Mi propio zoo

Objetivos: Que los niños reconozcan, proyecten e identifiquen a través de distintos animales valores propios

- Seleccionar imágenes de animales que sean fácilmente identificables para el niño. Luego proponerle elegir cuáles son las que lo identifican más, luego que describa las cualidades con las que se asocia, y por último que relate situaciones con ellos.

1.6.1 Mi zoo privado ¿Cuántos animales fue capaz de seleccionar?

- 0/1 (bajo)
- 2/3/ (medio)
- 4/5 (alto)
- 6/7 (muy alto)
- 8 (óptimo)

1.6.2 Las cualidades de mis animales ¿Cuántas cualidades fue capaz de mencionar?

- 0/1 (bajo)
- 2/3/ (medio)
- 4/5 (alto)
- 6/7 (muy alto)
- 8 (óptimo)

1.6.3 Lo que hacen mis animales ¿Cuántas acciones con dichos animales pudo relatar?

- 0/1 (bajo)
- 2/3 (medio)
- 4 (alto)
- 5 (muy alto)

En la tercera dimensión Autoestima:

3.5. El regalo

Objetivos: Que los niños desarrollen la autoestima y la propia percepción positiva.

Pedir al niño que dibuje en Paint aquellas cosas que quisiera regalarle a su personaje favorito. Referir que el primer obsequio podría ser darle un nombre propio.

3.5.1 Mis regalos ¿Cuántos obsequios fue capaz de enumerar?

- 0/3 (bajo)
- 4/5 (medio)
- 6 (alto)
- 7 (muy alto)
- 8(óptimo)

Solicitarle que describa lo que el personaje haría con esos obsequios.

3.5.2 ¿Para qué quiero a mis regalos? ¿Cuántas acciones fue capaz de referir?

- 0/3 (bajo)
- 4/5 (medio)
- 6 (alto)
- 7 (muy alto)
- 8 (óptimo)

En lo que respecta a la quinta dimensión Iniciativa, perseverancia y determinación:

5.1. ¿Por dónde empezamos?

Objetivos: Que los niños promuevan actividades con TIC

- Desarrollen la iniciativa en sus actividades con TIC, para promover la confianza
- Incremente la autonomía y predisposición
- Mejore el vínculo con el resto del grupo
- Refuerce la sensación de tranquilidad y predisposición, demostrando empatía y solidaridad

5.1.1 ¿Cómo juego con estos elementos? Mostrarle en la computadora, 10 elementos lúdicos acordes a su edad y a su contexto próximo. Pedirle que seleccione los que quiera con los que les gustaría jugar.

- ¿Cuántas eligió?
- 0/3 (bajo)
- 4/5 (medio)
- 6/7 (alto)
- 8/9 (muy alto)
- (óptimo)

5.1.2 ¿Cómo jugaría con estos elementos? Solicitarle que imagine situaciones con las que podría jugar con los elementos seleccionados.

- ¿Cuántos juegos pudo imaginar?

- 0 (bajo)
- 1/2(medio)
- 3/(alto)
- 4 (muy alto)
- 5 (óptimo)

5.1.3 ¿Quiénes jugarían con estos elementos? Solicitarle que imagine situaciones con las que podría jugar con los elementos seleccionados. ¿Cuántas personas pudo incorporar en las acciones?

- 0 (bajo)
- 1/2(medio)
- 3(alto)
- 4 (muy alto)
- 5 (óptimo)

Como señalamos en las conclusiones del primer objetivo de nuestra investigación, resulta altamente significativo el hecho de que la 5ta dimensión haya esgrimido algunos de los niveles más altos de evolución resiliente, por lo cual la incorporación del área Iniciativa, perseverancia y determinación, ha resultado muy beneficioso para la reconstitución subjetiva de cada niño.

Por último, el tercero de nuestros objetivos: Sugerir acciones con TIC que favorezcan estrategias de desarrollo resiliente. El primer aspecto que queremos resaltar, es el desarrollo resiliente en promedio de todas las áreas utilizadas tomando como referencia todas las pruebas aplicadas a todos los casos:

Resulta evidente el hecho que las dimensiones que más evolucionaron fueron la 3ra (96%) y la 5ta (91%). Ello de ninguna forma nos puede llevar a concluir que deben ser las áreas a trabajar en detrimento de las demás, sino por el contrario, se impone la necesidad de trabajar complementariamente unas con otras, dado que por lo revisado en el marco teórico el desarrollo resiliente no se efectúa de manera compartimentada ni aislada, sino que el estímulo en alguna de las dimensiones estimula a la vez a las otras.

Continuando con las estrategias que favorecen el desarrollo resiliente, en el gráfico 9 del capítulo precedente se observa con claridad cómo los niveles de evolución son mucho más significativos en el nivel bajo (se redujo en un 53,02%), seguidas por aquellas pruebas que registraron en origen niveles muy alto (23,75%), alto (14,98%) y óptimo (14,80%). Esto nos lleva a concluir que la evolución resiliente se manifiesta con más fuerza en el nivel bajo y que dicha evolución repercute con más claridad en el nivel muy alto. Todo ello nos permite asegurar que nuestras estrategias con TIC de desarrollo resiliente deben apuntalar de forma diferencial a cada caso. Por ejemplo aquellos niños que registren alto índice de pruebas dentro del nivel bajo, evolucionarían con más facilidad que aquellos que se manifiestan preferentemente en los niveles medio (los primeros evolucionan en un 53,02% y los segundos apenas en un 0,57%). Por lo antedicho, es que consideramos que nuestros esfuerzos con TIC deberían estar destinados prioritariamente a aquellos casos que ostentan mayores registros medio, y que son los que menos evolucionan y por tanto necesitan ser reforzados convenientemente.

Conforme a lo expresado en el párrafo anterior, las que mayor evolución ostentan son las que se registran en el nivel bajo (se redujeron en poco más que el 53%), mientras que las de nivel medio prácticamente no experimentaron variación.

Dentro del análisis de los efectos de las pruebas que se utilizaron, comentamos en el apartado correspondiente que las hubo de dos tipos: de medición (las cuales sirven para dar cuenta de los avances en el campo resiliente), y las de estimulación, que a pesar de que no se utilizan para medir la evolución de la resiliencia, están pensadas para potenciar dichos efectos. Al respecto consideramos evidente cómo las pruebas de estimulación colaboraron en el desarrollo resiliente, ya que en la globalidad de las pruebas.

Continuando con las conclusiones de nuestro trabajo, hemos aportado sobradas evidencias para asegurar que las pruebas son de gran beneficio para el desarrollo resiliente, representando las TIC una herramienta central para dichos fines. Además observamos que en todo momento los niños se mostraron motivados a utilizar TIC.

Caso Thiago:

Representa el caso que más evolucionó a través del ciclo lectivo. Creemos que en parte ello se debe a que es aquel que tiene mayor edad de todos (6 años), razón que colabora con la madurez general de todo sujeto y sus capacidades de reponerse ante situaciones adversas. A pesar de su gran evolución, la institución no consideró que era suficiente como para ser promovido al primer grado. En porcentajes:

Evolucionó en el 100% de las pruebas del área 1 Auto-percepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos.

Evolucionó en el 80% de las pruebas del área 2 Identidad.

Evolucionó en el 100% de las pruebas del área 3 Autoestima.

Evolucionó en el 75% de las pruebas del área 4 Comunicación.

Evolucionó el 85% de las pruebas del área 5 Iniciativa, perseverancia y determinación.

Caso Raúl:

Es uno de los casos más complejos, debido en parte a la constitución familiar. El hecho de que trabaja muy bien con juegos individuales favoreció el trabajo con TIC, habría que considerar el trabajo con herramientas de tipo colaborativo. En porcentajes:

Evolucionó en el 60% de las pruebas del área 1 Auto-percepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos.

Evolucionó en el 80% de las pruebas del área 2 Identidad.

Evolucionó en el 75% de las pruebas del área 3 Autoestima

Evolucionó en el 60% de las pruebas del área 4 Comunicación

Evolucionó el 75% de las pruebas del área 5 Iniciativa, perseverancia y determinación

Caso Brian:

Este caso representa la media de mediciones de los casos estudiados. Pese a su agresividad y problemas de convivencia institucional, fue evolucionando adecuadamente.

Evolucionó en el 70% de las pruebas del área 1 Auto-percepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos

Evolucionó en el 70% de las pruebas del área 2 Identidad

Evolucionó en el 80% de las pruebas del área 3 Autoestima

Evolucionó en el 65% de las pruebas del área 4 Comunicación

Evolucionó en el 75% de las pruebas del área 5 Iniciativa, perseverancia y determinación

Caso Alexis:

El caso de Alexis representa parte de la media de mediciones de los casos. Con un comienzo con limitaciones, logró evolucionar adecuadamente en el último trimestre. Evolucionó en el 95% de las pruebas del área 1 Auto-percepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos.

Evolucionó en el 70% de las pruebas del área 2 Identidad.

Evolucionó en el 100% de las pruebas del área 3 Autoestima.

Evolucionó en el 70% de las pruebas del área 4 Comunicación

Evolucionó en el 80% de las pruebas del área 5 Iniciativa, perseverancia y determinación

Caso Thomas:

Thomas representa uno de los casos con proyección de evolución más complejo. Tanto por su complejo entramado familiar (hacinamiento, padre preso, etc.), como por su forma de entablar vínculos es uno de los casos de pronóstico más incierto.

Evolucionó en el 70% de las pruebas del área 1 Auto-percepción y el reconocimiento de las emociones y los sentimientos.

Evolucionó en el 85% de las pruebas del área 2 Identidad.

Evolucionó en el 90% de las pruebas del área 3 Autoestima.

Evolucionó en el 65% de las pruebas del área 4 Comunicación

Evolucionó en el 85% de las pruebas del área 5 Iniciativa, perseverancia y determinación

Resumiendo los resultados de nuestros objetivos de investigación, podemos afirmar que el trabajo con TIC es un insumo más que interesante al momento de intentar el desarrollo resiliente en niños con traumas profundos. Ello se sostiene en gran parte en las apetencias y la motivación intrínseca que los niños poseen hacia las TIC en la actualidad (Ottobre y Temporelli, 2013), una herramienta vital para dichos fines, sin distinción de clases sociales ni de contextos adversos o favorables. En efecto, hemos demostrado que más allá de que tanto a

niños en situación desfavorable económicamente, como a aquellos que poseen mejores condiciones, las nuevas tecnologías los motiva por igual, en gran medida gracias a que de una forma u otra, en mayor o en menor medida, todos los niños en la actualidad tienen acceso a las TIC. Incluso aquellos casos que presentan las disfunciones familiares y los desajustes pedagógicos más notables, terminaron vinculándose favorablemente con las tecnologías que se les ofrecen.

También concluimos que las dimensiones que más y mejor evolucionaron son la tercera – *Autoestima*- (96% de evolución), la 5ta –*Iniciativa*, perseverancia y determinación- (91% de evolución), y la 2da –*Identidad*- (89%). De todas formas y a pesar que otras dimensiones no evolucionaron en igual medida, la que menos lo hizo fue la cuarta dimensión investigada –*Comunicación*- que lo hizo en el orden del 63%. Resulta evidente que en todos los casos no fue indiferente el aporte de las TIC para el desarrollo resiliente, ya que como acabamos de mencionar la dimensión que menos se desarrolló fue la de Comunicación y a pesar de ello lo hizo por encima del 60% de las pruebas administradas.

Por último señalamos que el mayor índice de desarrollo resiliente lo observamos en aquellas pruebas que inicialmente tuvieron mediciones bajas. Por dicho motivo recomendamos trabajar aquellas pruebas que en origen ostentan menor índice de desarrollo resiliente, como es el caso de las de nivel medio. De esta forma creemos que estamos economizando recursos, y re-dirigiendo la energía hacia aquellos niveles de medición que originalmente ostentaron niveles más bajos de evolución resiliente.

Referencias bibliográficas

- Al-Ani, B.; Mark, G. y Semaan, B. (2010). *Blogging in a region of conflict: supporting transition to recovery. CHI 10 Proceedings of the 28th International Conference on Human Factors in Computing Systems*.
- Anghel, R. E. (2015). *Psychological and Educational Resilience in High vs. Low-Risk Romanian Adolescents*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 203, 153-157.
- Anthony E.J. (1974). *The syndrome of the psychologically invulnerable child*. En E. J. Anthony y C. Koupernik, editors: *The Child in His Family: Children at Psychiatric Risk*. New York: Wiley; pp. 529–545.
- Avgerou, C. (2010). *Discourses on ICT and Development*. *Information Technologies & International Development*, 6(3), pp-1-18.
- Bleuler, M. (1978). *The schizophrenic disorders: Long-term patient and family studies*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2003). *The importance of being playful*. *Educational Leadership*, 60(7), 50-53.
- Bonanno, G., y Diminich, E. (2013). *Positive adjustment to adversity: Trajectories of minimal-impact resilience and emergent resilience*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 378–401.
- Bonk, C. (2009). *The World is Open: How Web Technology is Revolutionizing Education*. San Francisco: Jossey-Bass

- Cankaya, S. y Kuzu, A. (2010). *Investigating the characteristics of educational computer games developed for children with autism: a project proposal*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 825-830.
- Castells, M. (2009) *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza
- Cicchetti, D. (2013). *Resilient functioning in maltreated children – Past, present, and future perspectives*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 402–422.
- Cowman, S. (1993). *Triangulation: a means of reconciliation in nursing research*. *Journal of Advanced Nursing*, 18(5), 788-792
- Cyrulnik, B (2005) *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa
- Cyrulnik, B (2011) *Morirse de vergüenza. El miedo a la mirada del otro*. Barcelona: Debate
- D'Haenens, L; Vandoninck, S. y Donoso, V. (2013): *How to cope and build online resilience*. *Journal of Children and Media* vol. 7(1)
- Duncan-Howell, J. (2010). *Teachers making connections: Online communities as a source of professional learning*. *British Journal of Educational Technology* 41(2) pp. 324–340.
- Ferguson, C, y Olson, C. (2013). *Friends, fun, frustration and fantasy: Childs motivation for video game playing*. *Motivation and Emotion*, 3, (pp. 154-164).
- Freud,S. (1984). *Introducción al Psicoanálisis*. Madrid: Alianza.
- Forés, A. y Grané, J. (2008) *La resiliencia: crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma editorial.
- Gerkushenko, G. G.; Sokolova, S. V.; Meshcheryakova, E. V., y Meshcheryakova, J. V. (2013). *The Influence of Computer Games on Children's Play Activity Development*. *World Applied Sciences Journal*, 24, 177-182.
- Glandon, D. M. (2015). *Measuring resilience is not enough; we must apply the research*. Researchers and practitioners need a common language to make this happen. *Ecology and Society*, 20(2), 27.
- Gomez, R. (2013). *The Changing Field of ICTD: Growth and maturation of the field, 2000-2010*. *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 58.
- Granic, I.; Lobel, A., y Engels, R. (2013) *The benefits playing video games*. *American Psychologist*, Vol. 69, Num. 1. (pp. 66-78)
- Hall, T. (2012). *Digital Renaissance: The Creative Potential of Narrative Technology in Education*. *SciRes*, 3, 96-100.
- Hamel J. Y. (2010). *ICT4D and the Human Development and Capabilities Approach: The Potentials of Information and Communication Technology*. *United Nations Development Programme Human Development Reports*, 37, 1-73.
- He, J.; y van de Vijver, F. J. R. (2015). *The value of keeping an open eye for methodological issues in research on resilience and culture*. En L. Theron, L. Liebenberg, y M. Ungar (Eds.), *Youth resilience and culture: Commonalities and complexities*. (pp. 189-201). New York: Springer.
- Heeks, R. (2009) *The ICT4D 2.0 Manifesto: Where Next for ICTs and International Development?*. Working paper series: Development Informatics Group. Institute for Development Policy and Management. Paper No. 42, 1-33.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Kirschner, P. y Van Bruggen, J. (2004). *Learning and understanding in virtual teams*. *Cyberpsychology and Behaviour*, 7, 135-140.
- Klein, M. (1984). *Psicoanálisis del desarrollo temprano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Luthar, S.; Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). *The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work*. *Child Development* Volume 71, Issue 3, pages 543–562.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.
- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé
- Masten, A. S. (2011). *Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy*. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154.
- Masten A. y Obradovic, J. (2006) *Competence and resilience in development*. *Ann N Y Acad Sci.*;1094:13-27
- Monereo, C. (2005). *La construcción virtual de la mente: implicaciones psicoeducativas*. *Interactive Educational Multimedia*, 9, pp 32-47.
- Musingazi, M.; Chiwanza, K. y Zebon, S. (2015). *Preparing Students for the World of Information and Communication Technology for Development (ICT4D): The Role of the Internet in the Teaching and Learning Process*. *Information and Knowledge Management*, 5, 64-70.
- Nat Turner, K.C. (2015). *Multimodal Media Production: New Landscapes For Crafting Future*. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 6, 25-42.
- Negroponete, N. (1990). *Ser digital*. Buenos Aires: Gedisa.
- Ottobre, S. y Temporelli, W. (2013). *Profe, no tengamos recreo*. *Creatividad y aprendizaje en la era de la desatención*. Buenos Aires: la Crujía.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y epistemología*. Buenos Aires: Emecé.
- Pichurin, V.V. (2015). *Resilience of students and their readiness for professional functioning*. *Physical Education of Students*, 38-43.
- Piña López, J. (2015). *Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología*. *Anales de Psicología*, 31, 751-758.
- Raiti G. C. (2006). *The Lost Sheep of ICT4D Research*. *Information Technologies & International Development*, 3, 1-18.
- Ramírez Cabanzo, A. (2013) *Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación*. *Signo y pensamiento*. 2013, vol.32, n.63, pp. 62-68.
- Ravenscroft, I. (2003) *Simulation, Collapse and Humean Motivation*. *Mind & Language*,18(2), pp. 162–174.
- Rousseau, S. (2012) *La resiliencia. Vivir feliz a pesar de...* Buenos Aires: Obelisco

- Rutter, M. (1993). *Resilience: some conceptual considerations*. Journal of Adolescent 14 (8). p. 626-631.
- Sálceanu C. (2014). *The Influence of Computer Games on Children's Development*. Exploratory Study on the Attitudes of Parents. Social and Behavioral Sciences, 149, 837-841.
- Sang, G.; Valcke, M.; van Braak, J.; Tondeur, J. (2010). *Student Teachers' Thinking Processes and ICT Integration: Predictors of Prospective Teaching Behaviors with Educational Technology*. Computers & Education, 54 (1) pp. 103-112.
- Savenyeva, W.; Olinia, Z. y Niemczyka, M. (2001). *So you are going to be an online writing instructor: issues in designing, developing, and delivering an online course*. Computers and Composition, 18 (4) pp. 371-385.
- Shahsavari, M. (2012). *The Impact of Computer Games on Children's Personality Characteristics*. Journal of American Science, 8, 11-14.
- Tamayo Sáez, M. (1997) *El análisis de las políticas públicas*. En R. Bañón, y E. Carrillo (comps.) La nueva administración pública, Madrid: Alianza Universidad.
- Temporelli, W (2015): *Model 1:1: An Argentinian View*. En S. Pereira. Digital Literacy - Technology and Social Inclusion Making sense of one-to-one computer programmes around the world. Minho: Humus
- Thomas, H. (2010) *Learning spaces, learning environments and the displacement of learning*. British Journal of Educational Technology, 41(3) pp. 502-511.
- Uimonen, P. (2003) *Digital Empowerment : Conceptual and Practical Guidelines DESO Strategy for ICT for Development (ICT4D)*. Sida Department for Democracy and Social Development. Disponible on line http://www.sida.se/contentassets/ce73890904a540708bd005fc2720da9c/digital-empowerment--guidelines-to-the-deso-strategy-for-ict-for-development-ict4d_764.pdf. Fecha de última consulta: 22/02/2016
- Ungar, M., y Liebenberg, L. (2011). *Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure*. Journal of Mixed Methods Research.
- Ungar, M., Ghazinour, M., y Richter, J. (2013). *What is resilience within the ecology of human development?* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54, 348-366
- Unwin, T. (2009): *"Information and Communication in Development Practices"* En T. Unwin, (ed.) ICT4D: Information and Communication Technology for Development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van de Vijver, F. J. R. y Chasiotis, A. (2010). *Making methods meet: Mixed design in cross-national research*. En J. Harkness, B. Edwards, M. Braun, T. Johnson, L. E. Lyberg, P. Mohler, B-E. Pennell, y T. Smith. (Eds.), Survey methods in multicultural, multinational, and multiregional contexts. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 455-473.
- Vanistendael, S. (2001). *La resiliencia en lo cotidiano*. En: Manciaux, M. (comp.) La resiliencia: resistir y rehacerse. Madrid: Gedisa.
- Vaquero, E.; Urrea, A. y Mundet, A. (2014). *Promoting Resilience through Technology, Art and a child rights-based approach*. Revista de cercetare si interventie social vol. 45, pp. 144-159.
- Walker, B. H., y Salt, D. (2006) *Resilience thinking: sustaining ecosystems and people in a changing world*. Washington: Island Press.
- Walker, B. H, y Salt, D. (2012). *Resilience practice: building capacity to absorb disturbance and maintain function*. Washington: Island Press.
- Werner E.E, y Smith R.S. (1982) *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw-Hill.
- Winnicott, D. (2009). *Clínica psicoanalítica infantil*. Buenos Aires: Editorial Horme-Paidós.

Abstract: The present project is the continuation and complement of another initiate in 2014 in USAL, in which different ICT tools aimed at increasing the resilient effects in pre-school children were analyzed. It had the initial participation of children from educational institutions and the hospital environment.

Our objectives were: Identify, list and classify strategies for the use of ICT tools that are more appropriate and useful for resilient effects; Evaluate, design and test new ICT tools and proposals for resilient development and suggest actions with ICTs that favor resilient development strategies.

Keywords: ICT - Resilience - narrativity - development - childhood - trauma

Resumo: O presente projeto é a continuação e complemento de outro iniciado no ano 2014 em USAL, no qual se analisaram diferentes ferramentas TIC destinadas ao incremento dos efeitos resilientes em meninos em idade pré-escolar. O mesmo contou com a participação inicial de meninos de instituições educativas e do âmbito hospitalar. Nossa proposta teve por objetivos: Identificar, listar e classificar estratégias de uso de ferramentas TIC mais apropriadas e úteis para os efeitos resilientes Avaliar, desenhar e testar novas ferramentas e propostas TIC para o desenvolvimento resiliente.

Palavras chave: TIC, Resiliência, Narratividade, desenvolvimento, niñez, trauma.

⁽¹⁾ **Walter Temporelli**. Doctor en Psicología de la Educación (UAB). Licenciado en Psicopedagogía (UNLZ). Magister en Comunicación y Educación (UAB) y Realizador Audiovisual (EPA). Investigador y docente (UAB, UNC, USAL, UNM, UNPAZ).

Ludomaker

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Marisa Elena Conde (*)

Resumen: Al momento de pensar de qué manera podríamos enseñar la programación y guiar a los chicos para que pudieran desarrollar el pensamiento divergente surgió este proyecto de enseñar a través del análisis y la creación de videojuegos. Al programar se desarrollan diferentes competencias tales como: tolerancia a la ambigüedad, poder trabajar con problemas no estructurados, negociar con el otro en pos de lograr un objetivo común, confianza para manejar situaciones complejas, perseverancia hasta lograr arribar a una solución y habilidades comunicacionales para lograr expresar ideas. Se presenta aquí una experiencia desarrollada en el Instituto Sacratísimo Corazón de Jesús, escuela de gestión privada, confesional, ubicada en la calle Molière 856, CABA, con estudiantes de tercer año, secciones A y B.

Palabras clave: programación – videojuegos - pensamiento computacional - motivación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 176]

Enfoque

A la luz de las investigaciones que se realizan desde las neurociencias se afirma que la construcción de conocimiento es mucho más rica y valiosa cuando se da en espacios de colaboración donde el aprendizaje y los aportes se realizan en equipo, por lo que es interesante observar de qué forma se dan esas interacciones: “La colaboración como estrategia de aprendizaje supone un cambio en el modo de analizar y valorar los logros de los aprendizajes” (Gros Salvat, 2008: p. 7), pero para ello se debe trabajar en el desempeño grupal y hacer transparente la devolución de proceso de los grupos en cuestión, para que de esa manera los estudiantes tomen conciencia de qué fue lo que lograron o lo que no se logró. Al momento de elaborar la propuesta nos centramos en una visión sistémica del aprendizaje en la que el docente funcionó más como mentor, instándolos a pensar y/o buscar soluciones posibles para la resolución de un desafío intercambiando con sus pares, consultando en Internet, por lo que se tornó valiosísima su experiencia de *gamer*.

El lóbulo frontal es un gran simulador de experiencias; esta parte del cerebro nos permite ver el mundo no por lo que es, sino por lo que puede ser. Debido a esto, ver una película, leer un libro o jugar videojuegos nos puede transportar a mundos alternativos y lugares mágicos; podemos amar u odiar a un personaje, y en el momento se siente real para nosotros.

Objetivos

El objetivo principal de la propuesta fue el de acercar a los jóvenes a los conceptos vinculados con la programación y diseño de videojuegos, fomentando el pensamiento estratégico, la creatividad, el juicio crítico y el desarrollo de la imaginación, en un marco de trabajo colaborativo en el que puedan leer, escuchar a sus pares, comentar ideas para luego poder hacer, experimentar y a la vez divertirse, fallar, corregir, intentar de forma diferente y empezar nuevamente.

Como observa Johan Huizinga (2004), un juego es un sistema formal basado en reglas con una variable y re-

sultados cuantificables, donde diferentes resultados son asignados a diferentes valores, el jugador se esfuerza para influir en el resultado, el jugador siente apego al resultado, y las consecuencias de la actividad son opcionales y negociables.

Desarrollo

Se trabajó con estudiantes de tercer año A y B, organizados en duplas.

Antes de finalizar la clase tomábamos diez minutos para intercambiar lugares y poder observar y retroalimentarse con el trabajo de los pares.

En un grupo cerrado creado en *Facebook* se les pidió que dejaran dos aportes al trabajo del compañero que fuese visto. De esta manera se trabajó la crítica en dos aspectos: la crítica positiva y el porte para enriquecer.

Se utilizó este grupo cerrado en la red social *Facebook* para comentar y/o compartir trabajos y recursos que acercaban tanto el docente como a los propios jóvenes entre sí.

Etapa 1: análisis/ recuperación

Supuso producción de materiales accesibles, presentación de diapositivas donde los estudiantes aplicaron las normas internacionales que rigen la accesibilidad.

En este marco los estudiantes analizaron un videojuego conocido por ellos utilizando las siguientes categorías:

- Nombre del videojuego.
- Clasificación por género.
- Clasificación según normas PEGI y ESRB
- Objetivo.
- Mecánicas.
- Dinámicas.
- Estéticas.
- Requerimientos técnicos.
- Saberes previos.
- Tiempo que dedican o han dedicado a jugarlo.
- Contenidos curriculares con los que lo pueden relacionar ⁽¹⁾.

En esta etapa se buscó, justamente, que utilizaran su experiencia de *gamers* para poder realizar un análisis

introspectivo y sistematizar su capital cultural en este sentido. Se discutió en debate abierto las clasificaciones PEGI y ESRB que tienen los videojuegos y las normas que rigen en nuestro país -Argentina-. Esto derivó en otro debate que tuvo que ver con los reclamos familiares a la hora de estar jugando, y la mayoría coincidió en que el reclamo de sus familias se planteaba respecto del tiempo invertido y no en el contenido, por lo que la implicación de las familias en la narrativa es casi nula. En los casos que hay involucramiento se debe a que los padres han sido *gamers* y disfrutaron de sesiones de juego con sus hijos.

Etapa 2: preparación

A partir de un modelo básico que conformó un primer nivel de videojuego realizado en el lenguaje de programación orientado a objetos Scratch, se les solicitó a los estudiantes que diseñaran dos niveles originales que deberían añadirse, para lo que fue necesario pensar en dinámicas, mecánicas y estéticas.

La estrategia utilizada fue que los estudiantes, a medida que diseñaban el videojuego, necesitaran investigar cómo programarlo. Investigaron en tutoriales que se les acercaron. Utilizaron *Internet* para buscar respuesta a sus inquietudes valiéndose del propio sitio de Scratch⁽²⁾ y de otros portales y video-tutoriales alojados en la red social *YouTube*.

Etapa 3: autoevaluación - metacognición

Para cada proyecto, los estudiantes desarrollaron una ficha-documento en la que plasmaban las capturas de los códigos utilizados y una explicación acotada sobre el uso de las “primitivas” códigos y que esperaban lograr en su proyecto realizado. Esto permitió de forma más eficaz comprobar si hubo o no adquisición de conocimiento al poder especificar el uso de los bloques en cada caso.

Etapa 4: rúbrica de evaluación

Para evaluar el trabajo se utilizó una rúbrica de evaluación a los efectos de organizar las devoluciones en un formato de lectura sencilla tanto para el docente como para el estudiante.

Como banco de experiencias, los trabajos realizados fueron subidos a un blog⁽³⁾.

Notas:

⁽¹⁾ Puede accederse a la presentación en: <https://www.slideshare.net/sacra07/ludimakers>

⁽²⁾ Accesible en: <http://www.mit.edu.com>.

⁽³⁾ Accesible en: <http://sacrascratch.blogspot.com.ar>.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1984). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid: J. L. Linaza.
- García Pernía, M., Lacasa, P. y Martínez Borda, R. (2012). *Los videojuegos en el aula: aprender a resolver problemas*. Revista infancias imágenes. 11 (1) (60-70).
- Gros Salvat, B. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Aula de innovación educativa Nº 176, p. 7.
- Huizinga, J. (2004). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Koster, R. (2013). *A Theory Of Fun For Game Design*. Cambridge: O'Reilly Media.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos. Aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.

Abstract: At the moment of thinking about how we could teach programming and guide the children so that they could develop the divergent thinking came this project of teaching through analysis and the creation of video games. Different competences are developed when programming. They are: tolerance of ambiguity, being able to work with unstructured problems, negotiating with the other to achieve a common goal, confidence to handle complex situations, perseverance until arriving at a solution and communication skills for express ideas. Here we present an experience developed at the Sacratísimo Corazón de Jesús Institute, a private, confessional school located at Molière 856, CABA, with third year students, sections A and B.

Keywords: programming - video games - computational thinking - motivation

Resumo: Ao momento de pensar de que maneira poderíamos ensinar a programação e guiar aos garotos para que pudessem desenvolver o pensamento divergente surgiu este projeto de ensinar através da análise e a criação de videojogos. Ao programar desenvolvem-se diferentes concorrências tais como: tolerância à ambigüidade, poder trabalhar com problemas não estruturados, negociar com o outro em pos de conseguir um objetivo comum, confiança para manejar situações complexas, perseverancia até conseguir arribar a uma solução e habilidades de comunicação para conseguir expressar ideias. Apresenta-se aqui uma experiência desenvolvida no Instituto Sacratíssimo Coração de Jesús, escola de gestão privada, confessional, localizada na rua Molière 856, CABA, com estudantes de terceiro ano, seções A e B.

Palavras chave: programação – videojogos – pensamento computacional - motivação

^(*) **Marisa Elena Conde.** Profesora en Técnicas Informáticas aplicadas a la Computación (Instituto Superior del Profesorado Joaquín V González), Especialista en Tecnología Educativa (Universidad de Buenos Aires), Especialista en EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje, OEI).

Conocimiento y motivación

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Eduardo Gazzaniga (*)

Resumen: El maestro, el docente, el profesor, o el nombre que se le otorgue a la persona que está a cargo de la clase, se preparó para enseñar; desde una primera mirada rápida, es la persona del grupo que sabe. Como contraposición, el alumno, el estudiante, o como se lo quiera denominar, no sabe, está ahí para aprender. Su lugar, durante años, fue, el de receptor del conocimiento.

Cuando el docente se forma, no siempre esta idea se erradica. Y, al tiempo que se capacita, no tiene mucha certeza de que lo que le explica a los estudiantes les sirva para cuando estos se gradúen. Y ellos están más conectados a su teléfono que a la clase.

Palabras clave: construir – tríada didáctica – guía – contexto – andamiaje – intercambio

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 180]

Comentan actores y músicos con vasta experiencia que antes de enfrentar al público, en funciones que han hecho centenares de oportunidades, les atraviesan nervios casi paralizantes, con el terror propio del que por primera vez tiene que actuar en público.

Se podría hacer una analogía con lo que puede vivir un docente universitario. Más allá de los argumentos sólidos que posea para programar, organizar y dar su materia, sumados a los años de experiencia que lo hayan preparado para salir airoso de situaciones complejas, antes de entrar en el aula para cumplir con su jornada lo puede hacer con algo de perplejidad: “¿Que irá a pasar hoy?”. Cuando ingresa, ve una cantidad de estudiantes que, teléfono en mano, auriculares en orejas, esperan que empiece una clase.

Lo que antecede e impregna a este escenario es la antigua idea de que el maestro ha de saberlo todo, para transmitir ese conocimiento al alumno. Todavía existe ese concepto que al verse escrito luce como absurdo. Sin embargo, el primer contraste que se hace de esta idea la sustenta: El maestro se preparó para enseñar, sabe; luego, el alumno no sabe y su lugar es el de receptor del conocimiento. Incluso el alumno y sus padres, en general, apoyan esa idea. El comienzo de esta forma de ver posiblemente tenga su origen en los primeros años de vida en donde primero los padres, después los maestros de escuela primaria, cubren todas las expectativas de aprendizaje. Se les preguntaba y ellos respondían, evacuando las dudas. La selectividad en nuestros recuerdos produce ese recorte.

La idea del maestro Sabio que vierte su conocimiento en los alumnos es una consigna que va quedando descolocada; en el modelo actual, el rol de los estudiantes en la clase es mucho más dinámico y gracias a los dispositivos de comunicación que existen, las distancias entre conocimiento y las personas se han acortado enormemente. Pero, en definitiva, se llega al momento de dar la clase y el docente no es recibido por un grupo entusiasta de estudiantes que se han agrupado en una mesa a pensar un proyecto para compartir y cotejar con su profesor... NO. Los alumnos de esa clase a la espera de que esta comience ni siquiera han prendido la luz del aula; disfrutan de la penumbra hasta que el docente

de turno llega, la enciende y dice: ¡¡ Buenasssss...!!

Este registro no es solo fruto de experiencias personales sino el cotejo cotidiano con otros colegas, muchos de mayor experiencia que la mía, quienes han descrito un cuadro similar en sus clases. Para no equivocar el surco por donde quiere transcurrir este escrito, tampoco se trata de enfocar el análisis en contra de ningún avance o dispositivo tecnológico en poder de los estudiantes y de los docentes, al contrario, tratan de ser aprovechados. Sino que la idea es ubicar el conflicto en la motivación.

Una forma de encarar la enseñanza

¿Cuánto puede durar una premisa del tipo: “Muy bien, apaguen sus celulares y presten atención”...? Tal vez tuviera el mismo efecto que si el docente a cargo entrara a la clase con un perro. Llama la atención y funciona por los primeros diez minutos y luego esa curiosidad se esfuma. No en vano, los realizadores de las reputadas Charlas T.E.D han estudiado que la atención promedio de las personas ante una comunicación oral apenas supera los quince minutos. Y además es sostener la idea de que en el puesto del docente está la clave, lugar del que es necesario nos apartemos.

Cuando el docente se forma, no siempre esta idea de su protagonismos en el aula se erradica o al menos no del todo. Este se forma como persona, como alumno, como profesional en su área; también como futuro maestro, profesor, se especializa. Va entendiendo que al tiempo que se capacita cada vez son más las cosas por aprender y que aquello que aprende tiene muchas variantes, múltiples bifurcaciones, lo que convierte su especialización en algo lejano; no es posible abarcarlo todo aun dentro de un campo acotado.

Si no se va desprendiendo de esa especie de coraza que en un principio lo protege de sus propias inseguridades se tiende a establecer esa suerte de antinomia entre docente que sabe y estudiante que no sabe. Una consecuencia de esto es que el alumno se torna una especie de súbdito y a la vez juez de los conocimientos (siempre finitos) del maestro. De esta forma, la tensión con la que se hace frente a una clase puede ser abrumadora. No es suficiente estar muy capacitado en una actividad, incluso con logros profesionales importantes, para en-

señar y transmitir conocimientos a otros. Es necesario, además, aprender a construir esos saberes con el alumno. Porque la pedagogía es eso, una ciencia que estudia los métodos y técnicas que se aplican a la tarea de educar.

Lo central es la dinámica entre los tres componentes de la triada didáctica (docente – conocimiento – estudiante). Hay allí una energía que, en términos ideales, debiera circular sin trabas. Es donde radica la responsabilidad y la capacidad del docente. Comenzando por dejar de ser el que todo lo sabe, precepto imposible de cumplir, para comenzar a ser una guía, un canalizador de inquietudes diversas. Sabiendo escuchar además de saber decir. Entendiendo que los contenidos que se transmiten son siempre inestables, provisionarios.

Porque más allá de los deseos de enseñar se debe evaluar los recursos con los que se cuenta, el contexto cultural que lo rodea y que esto será, en la práctica, la realidad en la que se mueva. Priorizando el hacer, lógicamente titubeante, del alumno, a la clase magistral. Evitando que el discurso social, el del sentido común, gane al discurso profesional. Este deberá ser reflexivo, pedagógico, disciplinar.

Como primera aproximación a este modelo de crecimiento y aprendizaje, Bain (2007) plantea el hacer entrar en crisis al alumno mediante preguntas movilizadoras, inquietantes. Una forma de poner en duda lo establecido. Habla de la búsqueda de un interés intrínseco para el alumno, el saber más es tener más herramientas para entender y modificar la realidad. Lo ubica por sobre intereses o motivaciones extrínsecas como recompensas y premios ante un buen resultado, que terminan operando como reflejos condicionados. No es esta la forma de ampliar esquemas mentales. Estos crecen apoyándose en anteriores esquemas.

Este concepto piagetiano de esquemas mentales, que comienza desde el minuto cero de nuestra existencia habla de la significación, del reconocimiento de la cosa. Esto es incluirla dentro del campo perceptivo, de nombrarla, de discriminarla y oponerla a otra. Y esto se estimula. Primero en el hogar, luego en la escuela. Al niño no se le hace fácil entrar al mundo; lucha por adaptarse al entorno, si quiere aprender a andar en bicicleta o a nadar, se esfuerza por lograrlo. A su turno, la tarea del docente será la de actuar sobre los factores de motivación y los desafíos para que el alumno se transforme en un pensador independiente, creativo, conectado.

El camino inverso es el del docente que opera como un diccionario, dando significados fijos a las cosas.

Si los contenidos son siempre inestables y provisionarios, lo serán dentro de un esquema mental permanente, troncal, que se amplía y modifica (a través de la crisis, el conflicto) construyendo una red al estilo del rizoma, en donde todos los bulbos de la planta terminan estando conectados entre sí. La personalidad del individuo se adapta, varía. El individuo irá encontrando soluciones a los nuevos desafíos en base a los mecanismos que va incorporando, encontrando respuestas por analogías, relacionando el conflicto actual con uno de similares características que vivió en el pasado. De esta forma su personalidad se fortalece y se define. El caso inverso sería el de la alienación, en donde el sujeto cambia su forma de ser ante cada nuevo conflicto que enfrenta.

El organismo se adapta al medio por su estructura cognitiva, la percepción; esta se modifica, se actualiza, a través de los sentidos, con operaciones concretas (acciones) y formales (desde el pensamiento, lo que posibilita la Abstracción).

Bruner, elabora el concepto de “andamiaje”: El conocimiento se construye. Trabaja con conocimientos sociales previos, como andamios, e incorpora conocimientos mediante el conflicto. Se colocan objetos (conceptos) para apalancar aprendizajes, para lograr que el nuevo concepto esté firme. Se lo describe como un ciclo infinito de asimilación, acomodación y adaptación: A partir de experiencias previas el organismo actúa sobre un objeto o un concepto, el individuo proyecta desde su ser y entender el mundo, acomodando la nueva experiencia (allí el medio actúa sobre el organismo) y adaptándola. El individuo de esa forma, generaliza lo vivido, utiliza lo aprendido en nuevas situaciones, como cuando se juega a un videojuego, cuyos niveles de dificultad crecen permanentemente; Se busca una solución que ya se experimentó o bien a la que hay que adaptar en parte. De esta manera se generan patrones en donde a una situación conflictiva se le corresponde una solución basada en experiencias previas, montando una nueva capa de su estructura cognitiva, que será también inestable, móvil, adaptable en el futuro. El circuito, al que no se le puede poner un comienzo exacto, abarca los siguientes estadios: Equilibrio - Conflicto cognitivo – Ruptura – Nuevo equilibrio – Nuevo conflicto...

Así, el modelo constructivista, describe cómo la educación se edifica por estratos, asemejándose a capas geológicas, donde cada crisis queda asentada en el terreno, como marca de una etapa superada.

Bruner enfatiza una premisa: el individuo no puede alardear de un saber individual, dado que es deudor de la sociedad de la gran parte de su conocimiento. Como si fuese un chip de una computadora, nuestro cerebro ha sido “cargado” con información desde el nacimiento y recibe permanentes “actualizaciones del sistema”. El crecimiento y capacitación del intelecto individual dependen de lo que su cultura le ofrezca en ese sentido. Aquel al que denominamos genio no es muy diferente desde la estructura del conocimiento que tiene incorporada que el común de nosotros. Visto desde la perspectiva adecuada, los supercerebros apenas sobresaldrían del promedio.

En oposición, el modelo conductista trasvasa los conocimientos. A fuerza de repetir alguna consigna, logra perpetuar ciertos conocimientos al tiempo que limita la capacidad de razonar.

No es materia de esta ponencia condenar los modelos conductistas pues sería caer en una generalización injusta. Hay cantidad de automatismos que nutren nuestra inteligencia y cooperan con modelos constructivistas, aportando soluciones. Lo central es tener en cuenta que el conocimiento no será un logro individual. Bruner habla del ser humano como grupo social y plantea conceptos como la preservación de la cultura por sobre el desarrollo individual; que el aprendizaje está apoyado sobre el contexto cultural más que en el talento personal. La sociedad desarrolla estrategias, como la pedagogía, que reducen la complejidad de los fenómenos, orde-

nándolos en estructuras que conectan distintas sub-estructuras en un esquema organizador y por consiguiente disminuyen la confusión o la ambigüedad, sin lograr erradicarla nunca. Las sociedades, fundamentalmente las de pensamiento latino/ occidental, al tiempo que crecen en conocimientos, necesitan denominarlos, asirlos de alguna forma, fijarlos. Esa construcción mental lleva a limitar ese mismo conocimiento; se segmenta el espectro cultural; se extienden las fronteras del conocimiento, más eso indica que hay algo más allá de este nuevo límite. El desarrollo intelectual es y está limitado.

Lejos estoy de implicar que, como todo es inestable, la conclusión es que el estudiante se las arregle como pueda y que se termine con la educación institucionalizada. En esa tríada didáctica el rol del estudiante aparece también estático, fruto de la misma interpretación que se describió líneas arriba, que lleva décadas arrastrándose como tal. Es posible que estemos viviendo los últimos años de la educación tal y como la conocemos y que dentro de poco la miremos con la misma extrañeza que un adolescente observa un teléfono a disco o el sobre con una estampilla de correos, con la carta de amor que los padres guardan en un cajón.

El estudiante que se adormece en la penumbra, del que sabemos que está vivo porque cada tanto mueve sus dedos sobre el cristal de su dispositivo nanotecnológico, acude a la facultad, en muchos casos todavía, “PORQUE...”sus padres se lo sugieren (o directamente lo amenazan), y no “PARA...” acrecentar sus posibilidades en el desarrollo de su profesión y de su persona. Este ve su futuro como si fuera un rompecabezas casi terminado, más lo que tiene por delante para construirlo son un montón de piezas, tal vez todas las que necesita, que no sabe cómo encastrar; porque el formato de esas piezas no es compatible con el modo que entiende el mundo. Este alumno pregunta desde la última aplicación que le pasó un hacker de Brisbane, Australia, y se le responde con un VHS.

El estudiante sub 20, normalizado a la inmediatez de satisfacer sus necesidades sin fronteras horarias ni geográficas, percibe que en el aula, el tiempo transcurre con lentitud mineral, y eso lo ubica en una situación de incertidumbre, que no es la mejor de las sensaciones. De lunes a viernes comparte espacios con distintos docentes que tampoco saben cómo encastrar esas piezas imaginarias, porque tal vez ni siquiera las ven, no las perciben. No se pone aquí en duda la capacidad y actualización del docente que mayoritariamente se actualiza. Pero las estructuras mentales de un docente de entre cuarenta y cincuenta años de edad tienen más que ver con un tocadiscos que reproduce vinilos o una doble cassette. Ese docente, cuando tenía la edad de su alumno, no disponía de esas piezas a las que hacemos referencia. Siguiendo la línea lúdica, jugaba con ladrillitos que iba encastrando, cumpliendo con los escalafones de su vida: primero Jardines de infante, luego escuela primaria, secundaria, universidad, graduación, conseguir un trabajo, casarse, tener su primer hijo... Es un modo de entender la vida en dónde hay un período de preparación en el cual el individuo se entrega a formarse. Es una construcción social, cultural, que creció con la misma fuerza que le transmitía roles muy definidos a docentes y alumnos,

porque el individuo puede desde el comienzo tomar el control de sus actos y decidir qué rumbo va a tomar. No precisa que nadie lo autorice o que alguien lo avale, mediante algún título o certificado de estudios a desarrollarse en el campo que elija. Toma este camino porque es menos riesgoso, está allanado, reglado, tiene “barandas de protección” y es mejor visto. Esa construcción social, que nos ha acompañado durante tanto tiempo, corre la misma suerte de otras instituciones sociales que empiezan a disolverse, a transformarse en otras cosas, como sucede permanentemente.

Esta transformación de la forma de educar, va de la mano con que muchos de los contenidos de los currículums y las herramientas que el maestro utiliza para transmitir esos contenidos terminan quedando obsoletos una vez finalizado el período de formación del alumno, incluso, a veces, durante. Esto sucede más frecuentemente en muchas materias relacionadas con ámbitos tecnológicos en donde el advenimiento de un nuevo programa o aplicación, da por tierra con la forma en que se hacen las cosas hasta ese momento.

Esta sensación sobre lo que pasa en clase, no es apocalíptica, trata simplemente de describir una situación cotidiana, con la idea de poder detenerse en algún cuadro de una película que está sucediendo y que no tiene una sola dirección. Porque el estudiante que se describe y al que resulta complejo abordar, convive con otros, de un formato más clásico, que se deslizan fluidamente por estas dos dimensiones y ayudan al docente en la intención de éste a que la clase sea un lugar donde el conocimiento emane de esa tríada mencionada.

Al respecto, Litwin, manifiesta que

El discurso educacional contiene una profunda potencialidad para compartir y negociar significados, con el objeto de que los alumnos construyan el conocimiento. Esto se da cuando no se establecen posturas rígidas de un presunto poseedor del conocimiento y otros sujetos, presuntos ignorantes de todo. Esta negociación será más exitosa en tanto la sabiduría del docente se manifieste en dos espacios: En los conocimientos teóricos y prácticos de su especialidad, tanto como en la capacidad que tenga en adaptarse a los nuevos contextos que le ofrece su entorno.

Y prosigue:

Llegar a saber algo implica una acción que abarca la naturaleza social y cultural de ese algo. La inteligencia se logra, más que se posee. Superar con éxito el conflicto cognitivo implica enjuiciar posiciones establecidas, cuestionarlas y auto-cuestionarse.

De allí deberán surgir los datos y conceptos para construir una realidad: Que el sol es una estrella y no un Dios, que La tierra es un planeta y que la capital de Francia es París, hasta que se establezca otra cosa.

De momento, el aprendizaje del estudiante irá enlazado con la forma en que el docente acompañe ese crecimiento. Es tarea del docente generar un clima de atención en donde el alumno encuentre incentivos para permane-

cer motivado en el ejercicio de aprender. Ejercicio que incluye al docente. Este también debe aprender con su grupo e ir construyendo, juntos, una nueva forma de ver y entender el mundo.

Referencias bibliográficas

- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa (31-78).
- Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor (85-101).
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza*. Didáctica general para maestros y profesores. Santillán, (167-181).
- Litwin, E. (1997) *En corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós (106).
- Camilioni, A. R. W. de (1995). *Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior*. Ponencia en Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación, Chile, Didáctica de nivel superior.

Abstract: The teacher, the professor, or the name given to the person in charge of the class, prepared to teach; from a first glance, is the group person who knows. In contrast, the student, or whatever he or she may want to call it, does not know, is there to learn. Its place, for years, was that of receiver of knowledge.

When the teacher is formed, this idea is not always eradicated. And, while being trained, he is not very sure that what he explains to the students will help them when they graduate. And they are more connected to your phone than to the class.

Keywords: construct - didactic triad - guide - context - scaffolding - exchange

Resumo: O maestro, o docente, o professor, ou o nome que se lhe outorgue à pessoa encarregada da classe, se preparou para ensinar; desde uma primeira mirada rápida, é a pessoa do grupo que sabe. Como contraposição, o aluno, o estudante, ou como lho queira denominar, não sabe, está aí para aprender. Seu lugar, durante anos, foi, o de receptor do conhecimento. Quando o docente se forma, não sempre esta ideia se erradica. E, ao mesmo tempo que se capacita, não tem muita certeza de que o que lhe explica aos estudantes lhes sirva pára quando estes se gradúen. E eles estão mais conectados a seu telefone que à classe.

Palavras chave: construir - tríade didática - guia - contexto - arcabouço - troca

(*) **Eduardo Gazzaniga.** Artista plástico. Profesor de la Universidad de Palermo en el área de Ilustración y de Moda y Tendencia de la Facultad de Diseño y Comunicación. Licenciado en Artes Visuales (Universidad Nacional de las Artes).

Vinculaciones entre la Universidad y la Escuela. Una experiencia en la Semana de la Ciencia y la Tecnología

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Gabriel Fernando Juani (*) y Silvia Torres Luyo (**)

Resumen: El presente trabajo relata la participación de la cátedra Taller de Diseño Gráfico III Gorodischer (FADU, UNL) en la Semana de la Ciencia y la Tecnología 2015. Esta intervención tuvo como principal objetivo, a través de una jornada lúdica, introducir a estudiantes del nivel medio a la problemática del diseño de información y su vinculación con el diseño lúdico. Dicha actividad permitió poner a prueba una selección de rediseños de tableros de juegos de mesa, además de divulgar a la comunidad educativa local los resultados que articulan las actividades de investigación y el proceso pedagógico alcanzado por los estudiantes del taller de diseño.

Palabras clave: construir - tríada didáctica - guía - contexto - andamiaje - intercambio

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 182]

Introducción

La cátedra Taller de Diseño Gráfico III (Gorodischer) de la Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual y perteneciente a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe), viene trabajando desde hace un tiempo en actividades y proyectos que articulan las tres funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión), en

torno a un eje temático común: el estudio de la interrelación entre el diseño de información y el diseño de dispositivos lúdico- pedagógicos. Esta comunicación relata particularmente una actividad durante la Semana de la Ciencia y la Tecnología, donde fuimos convocados por la secretaría de investigación de FADU-UNL a participar en la misma a través de la organización y el dictado de un Taller lúdico destinado a alumnos del nivel medio. Dicha

actividad fue propicia para realizar una puesta a prueba de tableros de juegos de mesa realizados por los alumnos de la cátedra (cohorte 2015) en el primer cuatrimestre, además de difundir a la comunidad educativa local los resultados parciales del proyecto de investigación CAI+D PE «*Diseño de juegos. Un abordaje desde el diseño de información al potencial cognitivo y pedagógico del diseño de interfaces lúdicas*».

Desarrollo de la propuesta

El Taller lúdico *Diseño de tableros de juego* fue organizado por el equipo docente de la cátedra, en tanto el equipo de pasantes en docencia e investigación junto a los cientípicos se encargó de la materialización de los tableros de juegos de mesa, las fichas, los dispositivos de azar, las instrucciones de juego, el *packaging* y los rótulos de identificación. El principal objetivo del taller fue introducir a los estudiantes secundarios a la problemática del diseño de información mediante el ejercicio de una actividad lúdica. La propuesta se desarrolló a través de tres etapas organizadas teniendo en cuenta tanto el proceso de los trabajos seleccionados como la franja etaria de los destinatarios.

La primera etapa consistió en una clase expositiva acerca de los conceptos y categorías del diseño de información y del diseño lúdico que fueron aplicados en los trabajos de los alumnos. Además se proyectaron videos referidos a la temática abordada que daban cuenta de alguna manera de las adaptaciones y visualizaciones que se habían realizado sobre las narraciones de base para ser traducidas a un soporte distinto al original. Seguidamente se pasó a una instancia de juego y puesta a prueba de los dispositivos por parte de los alumnos del nivel medio. Previo al ejercicio lúdico, los autores de los tableros de juego (estudiantes del taller de Diseño Gráfico III) tuvieron la oportunidad de presentar sus propuestas, explicando las particularidades lúdicas y de diseño de información, partido conceptual y repertorios visuales utilizados en la resolución de las mismas además de escuchar las críticas y comentarios de los asistentes. Finalmente, la tercera y última etapa estuvo destinada a la evaluación de los dispositivos a través de una encuesta escrita diseñada por el equipo docente y para ser completada por los alumnos visitantes. Como cierre se realizó una puesta en común en la cual todos los actores involucrados en la actividad expresaron las potencialidades de este tipo de actividades.

El proyecto

Los tableros de juegos de mesa que fueron puestos a prueba en la actividad dentro del marco de la Semana de la Ciencia y la Tecnología y que actuaron como dispositivos vinculantes entre ambas instituciones educativas fueron el resultado de un trabajo práctico de la cátedra que consistió en el rediseño de un tablero tradicional del Juego de la Oca en los cuales se pusieron en escena diferentes problemáticas adolescentes actuales a través de relatos provenientes de adaptaciones de algunas versiones de los cuentos de los hermanos Grimm. Este trabajo tuvo como principal objetivo rediseñar la visualización de un tablero tradicional teniendo en cuenta lo referido al tema dado. La narrativa de los cuentos se toma como

tema-excusa para poder trabajar la categorización y jerarquización de la información en un soporte particular, es decir; la transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber (Chevallard, 1991). El trabajo consistió en seleccionar una versión de los cuentos y a partir de ella realizar un relevamiento y análisis de los elementos de dicha historia que permitiera la construcción del repertorio visual a utilizar en el tablero además de establecer cuestiones referidas a los elementos componentes de dicho tablero: recorrido, inicio y final, casilleros regulares, casilleros especiales y dinámica de juego. De la producción total del taller (cuarenta y cinco tableros) se seleccionaron para la jornada diez propuestas de tableros de mesa más una adaptación en formato gigante. En estos dispositivos se recuperaron problemáticas actuales como el *ciberbullying*, la trata de personas, la violencia de género y el maltrato infantil a través de construcciones de sentido en base a los personajes de Blancanieves, Cenicienta y Caperucita Roja, entre otros. De esta manera se conformó una selección de piezas significativamente diferentes entre sí en cuanto a adaptaciones narrativas, problemáticas abordadas y estéticas utilizadas.

La vinculación

El taller lúdico sobre diseño de tableros de juego como actividad dentro de la Semana de la Ciencia y la Tecnología fue concretamente lo que permitió la vinculación entre las instituciones educativas participantes: el Taller de Diseño Gráfico III, Cátedra Gorodischer (FADU-UNL) y la Escuela de Artes Visuales «Juan Mantovani», pero las particularidades de la escuela participante, el carácter proyectual de la disciplina del diseño en la cual se inserta la cátedra y las características lúdico-pedagógicas de los dispositivos utilizados fueron los que permitieron que dicha vinculación se convirtiera en una experiencia no solo muy productiva sino también posible de ser realizada en una jornada de aproximadamente dos horas. La escuela participante tiene como particularidad una formación, única en la ciudad, que combina espacios curriculares de formación general con espacios de educación artística que tienen una fuerte impronta en la producción visual y audiovisual y en la complejidad de los procesos creativos. De ahí que los alumnos secundarios que participaron de la jornada tuvieran conocimientos análogos a los que poseen los alumnos universitarios del taller de diseño: uso del color, sintaxis de la forma, construcción de imágenes, uso de variables y lenguajes gráficos y de elementos básicos de la comunicación visual. Dichas competencias e intereses comunes permitieron en primer lugar que la escuela se interesara en la propuesta y en segundo lugar que la puesta a prueba de los dispositivos lúdicos se haya podido realizar de manera exitosa y en el tiempo disponible. El hecho de hablar un lenguaje común permitió que los análisis y comentarios de los alumnos del nivel medio, en su rol de *testers*, fueran precisos, significativos y fácilmente decodificables por los autores de los tableros. Pero lo destacable de la vinculación a través de la actividad realizada fue sin dudas los saberes adquiridos por parte de los estudiantes secundarios, un aprendizaje verdaderamente significativo teniendo en cuenta que el conjunto

de conceptos específicos del campo del diseño («estructura cognitiva») que poseían previamente dichos estudiantes fue lo que les facilitó la relación con los nuevos conceptos adquiridos en el taller lúdico (Ausubel; Novak; Hanesian, 1990). Por otro lado el intercambio se presentó no solo como una instancia introductoria al diseño de información y al diseño lúdico, sino también como una instancia oportuna para que los alumnos de la escuela media conocieran el ámbito universitario y se informaran sobre la oferta académica de la facultad en cuanto a disciplinas proyectuales, teniendo en cuenta la especificidad de la escuela visitante y que sus alumnos cursaban en ese momento el último año del nivel medio.

Conclusión

Lo expuesto anteriormente nos hace reflexionar sobre la relevancia de los intercambios y vinculaciones entre la universidad y los demás niveles educativos. Estos acercamientos, más allá del objetivo concreto, permiten sin dudas interrelaciones necesarias y positivas entre los distintos actores involucrados. Particularmente esta participación en la Semana de la Ciencia y la Tecnología, que tiene como principal objetivo generar espacios de divulgación y difusión, nos permitió socializar con la comunidad educativa local los avances de los conocimientos producidos en el seno de la labor de investigación que realiza la cátedra articulados con nuestra práctica docente y especialmente con el proceso pedagógico alcanzado con los alumnos del período lectivo 2015. La información extraída en la actividad posibilitó además analizar y evaluar las investigaciones, pensar nuevas aplicaciones en lo pedagógico e incursionar en nuevas prácticas extensionistas. Lo productivo de la experiencia y el deseo manifestado por los docentes y alumnos de ambas instituciones educativas de repetir este tipo de intercambios, nos convoca a seguir trabajando en la generación de espacios de aprendizaje y en la producción del conocimiento como servicio a la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.; Novack, J.; Hanesian, H. (1990). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Abstract: This paper reports on the participation of the Chair of Graphic Design Workshop III Gorodischer (FADU, UNL) in the Week of Science and Technology 2015. This intervention had as main objective, through a playful day, to introduce students of the level Medium to the problematic of the information design and its connection with the ludic design. This activity allowed testing a selection of redesigned tabletop boards, as well as disseminating to the local educational community the results that articulate the research activities and the pedagogical process achieved by the students of the design workshop.

Keywords: linkage - university - school - entertainment devices - scientific and technological divulgation

Resumo: O presente trabalho relata a participação da cátedra Workshop de Design Gráfico III Gorodischer (FADU, UNL) na Semana da Ciência e a Tecnologia 2015. Esta intervenção teve como principal objetivo, através de uma jornada lúdica, introduzir a estudantes do nível médio à problemática do design de informação e sua vinculação com o design lúdico. Dita atividade permitiu pôr a prova uma seleção de redesign de tabuleiros de jogos de mesa, além de divulgar à comunidade educativa local os resultados que articulam as atividades de pesquisa e o processo pedagógico atingido pelos estudantes do workshop de design.

Palavras chave: vinculação – universidade – escola - dispositivos lúdicos - divulgação científica e tecnológica

(*) **Gabriel Fernando Juani.** Licenciado en Diseño de la Comunicación Visual (FADU-UNL). Maestrando en Docencia Universitaria (Universidad Nacional del Litoral).

(**) **Silvia Torres Luyo.** Licenciada en Diseño de la Comunicación Visual (FADU, Universidad Nacional del Litoral). Ludotecaria y diseñadora de juegos y juguetes. Docente e investigadora de Universidad Nacional del Litoral.

Desafíos y Soluciones frente a las nuevas generaciones de Estudiantes y Profesores

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Virginia Marturet (*)

Resumen: La ponencia versó acerca del impacto del entorno social y cultural cambiante en las aulas, sobre cuáles son las características particulares y sus consecuencias. Propone brindar herramientas tecnológicas concretas para los profesores de derecho por una enseñanza de la materia que se desee de acorde a las nuevas necesidades de los estudiantes.

Se expondrá la problemática actual de las distintas generaciones de individuos que asisten a clases, ya bien con el rol de profesores o estudiantes. A partir de allí, se trabajará con distintas herramientas de pedagogía, marketing y comunicación para encontrar los puntos de conexión, proponiendo herramientas para encontrar soluciones para el siglo XXI. ¿Cómo afrontar estos desafíos?

Palabras clave: construir – tríada didáctica – guía – contexto – andamiaje – intercambio

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 190]

Hacia la transformación del docente universitario en el siglo XXI - paradigma de igualdad

Objetivos

Caracterizar al estudiante y docente universitario actual.

Promover la reflexión crítica acerca de los métodos de enseñanza actuales.

Brindar estrategias pedagógicas para fomentar la participación activa de los estudiantes universitarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Proponer herramientas y experiencias concretas apoyados en la tecnología para la enseñanza basadas en un enfoque innovador.

En el presente trabajo se pretende indagar cómo se construye el rol del docente, orientado a promover la participación de los estudiantes en las aulas durante la enseñanza, cómo influyen los cambios sociales actuales y el impacto del entorno social, cultural y ambiental.

Considerando que tanto el rol del docente como el de los estudiantes, son igual de importantes en esta construcción, se expondrá la problemática actual de las distintas generaciones de individuos que asisten a clases en tales roles. A partir de allí, se trabajará con diversas herramientas como la finalidad de la participación y la función de ambos roles en el aula (dado que intervienen, vinculándose, en los procesos de enseñanza- y aprendizaje), las influencias del marketing como generadoras de interés, y la forma de construcción de la comunicación, como acción política; articulándose para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

A mediados del siglo XX, cuando nacen los *Baby Boomers*, término utilizado para describir a las personas nacidas durante el “baby boom”, que sucedió en algunos países anglosajones, en el período momentáneo y posterior a la Segunda Guerra Mundial, entre los años 1946 y 1965. Luego de la Segunda Guerra Mundial, varios países anglosajones (Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda) experimentaron un inusual repunte en sus tasas de natalidad, fenómeno comúnmente denominado “baby boom”. En esos países y en el resto del mundo, el término para referirse en cuestiones demográficas para denominar a esa generación, y desde el marketing principalmente, usualmente es utilizado también. Se encontraba vigente en el sistema educativo, el enfoque didáctico denominado Clásico o Tradicional cuyos fundamentos en relación a la teoría del conocimiento eran positivismo y conductismo. Positivismo, corriente filosófica en la cual el conocimiento se basa en la investigación empírica para explicar los fenómenos sociales. Esta corriente, se basa en leyes que se infieren en base a las experiencias sensoriales, donde el método predomina. Por otra parte, el conductivismo es una corriente psicológica que se basa en la observación de la conducta. Esta corriente, hace sus primeros estudios

en animales y se basa en que a un estímulo le sigue una respuesta.

Si bien hubo otros enfoques que precedieron al mismo y que coincidieron con el desarrollo de la Generación X, entendiendo a la misma desde este término que se usa normalmente para referirse a las personas nacidas tras la generación de los *baby boomers*. Aunque, si bien no existe un rango universal con fechas exactas el término, suele incluir a las personas nacidas a principios de los años 1960 hasta aquellos nacidos a fines de los años 1970. Es en un enfoque innovador y creativo en el cual me centraré, orientado a la *generación Y* o *Millennials* y subsiguientes.

¿Podríamos afirmar que las nuevas generaciones de docentes y estudiantes, se caracterizan por romper con los esquemas de las generaciones anteriores? Son: *multitasking*, colaborativas, creativas, innovadores, autónomas, cuestionadoras, con actitudes desafiantes y retadoras? Con sus nuevas inquietudes, contribuyen a un presente y futuro más comprometido por los cambios sociales, y la sociedad en su conjunto; como así lo mencionan, entre otros distintos estudios sobre los *Millennials* o *generación Y*.

Este grupo se encuentra conformado por aquellos que crecieron y/o nacieron con *Internet* y que por lo tanto, integran la tecnología a todos los aspectos de su vida. Su actitud frente a las cuestiones relacionadas con el trabajo y la educación, son de vital importancia ya que valoran más el disfrutar el camino que el llegar al destino. ¿Es por allí entonces, por donde pasa su motivación?

Se busca responder al interrogante ¿qué ocurre en la educación y el “ámbito académico” actual en la construcción del rol del docente en relación con la participación del estudiante? ¿Cómo construir para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el aula en la educación y en la universidad particularmente? Me centraré en este enfoque desde y hacia las nuevas generaciones, porque considero que es en pos de una comunicación más efectiva que podremos vincularnos y así alcanzar resultados superadores. Para hacer trascender a la sociedad en su conjunto y, principalmente, a las personas y protagonistas que intervienen.

El profesor deberá de configurarse entonces como un facilitador del aprendizaje capaz de utilizar, recursos metodológicos innovadores desde clases expositivas, estudio y análisis de casos, juego de roles, demostración y ejercitación, simulación, hasta seminarios de lectura y debates, etc.. Generando el análisis de problemas reales, simulaciones y/o películas; considerados importantes para los estudiantes. Logrando mantener su interés por ser desafiantes. Todo esto se debe de realizar dentro de un ambiente basado en la confianza.

Dada mi experiencia como profesional de distintas disciplinas y habiendo cursado la Carrera Docente en la Facultad de Derecho, se consideran una pluralidad de

técnicas para la enseñanza que ya fueron comentados durante la ponencia. Como lo explicara la autora del libro “Métodos de enseñanza”, María Cristina Davini, coincido y comparto que para un cambio en positivo en la educación actual y considerando las nuevas generaciones, tanto de estudiantes como de docentes, resulta imperioso y necesario “que los profesores combinen distintas herramientas metodológicas apropiadas a los estudiantes y los contextos, los propósitos educativos y los contenidos”.

Nuestra sociedad ha evolucionado a pasos agigantados en los últimos años, pero, ¿ocurrió lo mismo con la educación? Las técnicas de enseñanza tradicionales, basadas principalmente en la figura del profesor explicando y los estudiantes tomando apuntes pueden ser todavía útiles en algunas ocasiones; sin embargo, hoy en día la educación gira más en torno a estimular al estudiante para despertar su curiosidad y ganas de aprender. Coincidimos en destacar que “... la enseñanza aparece hoy como un área estratégica y de investigación en cualquier proyecto de cambio para la formación jurídica. De allí que sea necesario valorar la importancia de la tarea en el aula y las acciones y propuestas cotidianas” como lo señalara Fernando Martínez Paz.

La sociedad, y las instituciones educativas, son sistemas complejo conformado por una diversidad de elementos que se encuentran interrelacionados. Como estos elementos están en constante movimiento, se necesitarán entonces, profesores capaces de adaptarse a este entorno globalizado; teniendo en consideración que las aulas del siglo XXI conforman un *mix* generacional desafiante. Para facilitar el conocimiento e incentivar la participación entre todos los actores en el proceso enseñanza-aprendizaje. Partiendo de los conocimientos previos que los estudiantes poseen para lograr una interrelación con los distintos tipos de contenidos a tratar durante las cursadas, para así transformarlos en aprendizaje significativo.

Reflexionar sobre esta cuestión propone la revisión crítica, la creación y la innovación de modelos didácticos, partiendo de una nueva actitud con respecto a la realidad, a los hechos, a las problemáticas y exigencias epistemológicas de los procesos de producción del conocimiento educativo y de su enseñanza, la profundización de la enseñanza universitaria y el ofrecimiento de un espacio para la reflexión y análisis en los problemas claves de la transformación de la educación y de su práctica en la sociedad actual.

Ya lo decía Benjamín Franklin: “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

Entendemos, que junto a estos nuevos paradigmas, el rol del docente también debe evolucionar. Sugata Mitra en sus trabajos por el desarrollo de la educación desde la nube (*Internet*), realizó en 1999 en India, su tierra natal, el experimento conocido como “el agujero en la pared”. Mediante el cual procuraba probar que los niños podrían aprender de las computadoras con mucha facilidad sin ningún entrenamiento formal. Demostrando que las nuevas generaciones son propicias a un nuevo modelo educativo. En la medida que el docente se aleje del rol de reproductor de contenidos, y ocupe un lugar como disparador para una construcción epistémica, se

alejaría de esta idea teórica de “formalizar al docente”. A raíz de esta tendencia han surgido, por tanto, nuevas técnicas de enseñanza. Muchas de estas técnicas de enseñanza no son nuevas. Sin embargo, el uso de las nuevas tecnologías que tenemos a nuestra disposición hoy en día puede darles un nuevo enfoque y hacer que se extiendan en nuestras aulas.

Para ello, no solamente es importante el brindar al estudiante un determinado saber, sino también un complejo “saber hacer”, convencidos de que uno va de la mano del otro. Este marco posee una perspectiva basada en criterios de formación y no solo de información. La realidad nos indica que aún en supuestos de ausencia de información, el profesional debe encontrar por sí mismo determinadas herramientas para el descubrimiento de lo esencial, lo dialéctico y lo dinámico del ejercicio de su profesión.

Nos encontramos precisamente no solamente ante cambios en la educación, sino que entiendo estamos frente a cambios modélicos de trascendencia social (pluralidad de formas de familias, comunidades sociales y virtuales, modificaciones en la determinación de la capacidad de las personas, la maternidad por métodos de fertilización, entre otros).

Necesitamos entonces las herramientas informáticas; no deslegitiman las clásicas a las que venimos acostumbrados, pero hoy ante este nuevo desafío y cambio de paradigmas, donde se producen en el cambios día a día, y adquieren importancia y fundamentalmente las nuevas concepciones de la trascendencia social en la educación. Es de suma relevancia la formación de destrezas prácticas de nuestros estudiantes a través del uso de estas herramientas, en adelante las TICS (Tecnologías de la información y la comunicación), y no contar solo con el uso de libros de estudio, que en poco tiempo quedan en desuso.

El mundo se ha globalizado y con ello se tornó más complejo, hoy se accede a muchísima información el mismo momento que ocurre y ello nos invita a pensar de otra manera. Distintas culturas y este cambio de paradigma nos exigen un nuevo modelo de enseñanza y una nueva concepción de la educación, acorde a esta nueva realidad más compleja. Pensamiento crítico y el compartir serán el desafío.

La igualdad como uno de los principales valores y derechos de todos y cada uno de los individuos de la sociedad, y consecuentemente del aula. Por lo que esta realidad nos invita a considerar nuevos roles para docentes y estudiantes. Donde la tecnología cumple un papel muy importante por equiparar y a su vez por intermedio de los docentes alcanzar una inclusión de los agentes al sistema.

No se propone quemar los libros, por el contrario, a pesar de lo que se creía hace 5 años atrás, donde las nuevas tecnologías como por ejemplo, tablets se impondrían por sobre los libros, con su consecuente desuso. Hoy se comprueba que cada cual sirve para un público determinado y tanto papel como tecnología son complementarios. Con la inmediatez que aporta la tecnología, y con el soporte en papel se profundiza en su contenido. Muchas son las alternativas para pensar “con” en lugar de “en contra”.

Y desde ese pensamiento de compartir, habilitar nuevas propuestas que permitan a todos aprender, a adquirir nuevas habilidades y al docente salir de ese espacio de comodidad, que en definitiva lo único que hará será mantenerlo en un tiempo que ya no es hoy. Salir de la zona de confort, para co-crear y potenciar el rol del docente y el estudiante.

A comienzos de éste año, precisamente en marzo 2015, en la Escuela John F. Kennedy de la Universidad de Harvard; se reunieron 40 argentinos de diferentes ámbitos, intereses y colores políticos, bajo el lema: “Pensando Argentina 2030”. Coincidiendo con una conclusión a la que se abordó respecto a la calidad en la educación, se diagnosticó que ello está ocurriendo debido a que “la escuela no solo no enseña a pensar, sino que enseña a no pensar. Se transmite conocimiento fáctico, se pide memorización de datos, nombres... Y lo mismo ocurre en la formación docente.” Entonces, ¿cómo se mejora la Enseñanza? Comprender el impacto de la tecnología en la educación será ya un primer paso.

Impacto de las tecnologías en la educación

Sugata Mitra, en su experimento “el agujero en la pared” propone que los sujetos aprenden a partir de la interacción entre ellos. Es desde el intercambio entre pares donde se construyen los conocimientos. En una tarea entre cuatro participantes puede haber quienes tengan más conocimientos sobre ciertos objetos que otros, lo cual abre paso a un aprendizaje colaborativo. Puede que en la discusión por realizar una tarea, algunos detecten soluciones posibles, o bien cada uno sumar desde sus propios conocimientos. El segundo pilar propuesto por el autor, es la educación mínimamente invasiva (Mitra, 2013; Mitra y Rana, 2001) que no propone otra cosa que dejar que los estudiantes (o participantes de una tarea) construyan por sí solos su propio aprendizaje. Sus experiencias hacen énfasis en no dar instrucciones a los chicos que están aprendiendo; ellos solos, mediante la interacción, lograrán aprender. A partir de esta premisa, Sugata Mitra (2013) explica que el aprendizaje es un sistema auto-organizado.

Se puede registrar un primer quiebre con el modelo industrialista de educación: Los niños aprenden entre ellos, el rol de instructor lo ocupa un estudiante. Entonces aparece como primer factor fundamental en el modelo de Sugata Mitra la interacción entre los estudiantes. A partir de aquí, el autor propone dos pilares fundamentales: a) Modelo “4 a 1” y b) la educación mínimamente invasiva (Mitra, 2013; Mitra y Rana, 2001) El primer pilar planteado descansa sobre la premisa de que haya una computadora cada cuatro estudiantes. Surge la siguiente pregunta: ¿Por qué no una computadora por estudiante?

El autor desarrolla que los sistemas conectados tiene la particularidad de que el estado todos los elementos del sistema se ven afectados por cada uno de ellos, formando, de este modo, patrones periódicos. De aquí se desprenden dos requisitos para la formación de sistemas de auto-organización de educación junto con el nuevo paradigma de acceso a la información y el “compartir”: a) “El estado de cada una de las personas que aprende se

vea afectado por los estados pasados inmediatos de los demás (es decir, aprenden como grupo).” Y

b) “el grupo de aprendizaje conectado debe tener una visión común del futuro de cada uno de los miembros.” (Mitra, 2013, p. 225) Siguiendo los aportes de Sugata Mitra, la intervención del docente debe ser mínima, hasta por momentos parece innecesaria. Entonces, ¿Dónde queda el rol del docente?

Sugata Mitra comenzó a diseñar lo que llama “granny cloud” (nube de abuelas), siendo este un dispositivo virtual de docentes motivadores. La motivación da confianza y genera interés en los estudiantes. De éste modo, se propone un maestro motivador, generador de preguntas y que sea mínimamente invasivo, es decir, que deje que los estudiantes puedan construir entre ellos el aprendizaje.

La inmediatez en la comunicación estudiante-docente, permite la automatización e interactividad del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Que haya un modelo de aprendizaje mínimamente invasivo no significa que el docente es una figura obsoleta, sino que éste deberá superar su lugar de “dador de conocimiento” y buscar modos de intervenir para poder explotar la construcción que los estudiantes pueden hacer entre pares. Este docente debería detectar las características del aprendizaje significativo del grupo de estudiantes y proponer actividades que impulsen el desarrollo de ese aprendizaje potencial.

Por lo tanto, las TIC’s representan un nuevo paradigma, no puede estar alejado del enfoque educativo constructivista por ser el que mejor adapta sus objetivos didácticos a su esquema de formulación. Proponemos la utilización de las TIC’s en el proceso de enseñanza- aprendizaje no como un modernismo o actualización digital, sino como un medio que nos ofrece digitalización de información y automatización de los trabajos por lo que aunado a la capacidad de almacenamiento con que cuentan, nos permiten ese fácil acceso a un “mundo de información”.

En la actualidad las TIC’s han adquirido una relevante importancia en el proceso enseñanza aprendizaje. Se han convertido en el eje transversal de la acción formativa a través del conjunto de herramientas, soportes y canales que facilitan los procesos de aprendizaje, considerando elementos fundamentales como el “acceso a la información” y la “comunicación” en espacio y tiempo. Su principal aporte radica en el hecho de constituirse en un canal de comunicación inmediato, que acorta distancias y permite un mejor aprovechamiento del tiempo.

Consideraciones de los nuevos roles frente al cambio de paradigma

El mundo se volvió social, por lo que la educación también debe transformarse en este sentido. A palabras de Albert Jacquard: “La comunicación es compartir, y compartir es el acto que nos constituye. Si creemos que este acto es imposible, rechazamos cualquier proyecto humano.” (<http://akifrases.com>). Considero fundamental un cambio hacia esta mirada.

Porque vivimos un momento en que ya no hay discusión sobre si queremos o no queremos las herramientas

digitales, o sobre si son buenas o malas. Ya están aquí. Entonces, nuestro objetivo será partir de esta aceptación para provocar el pensamiento crítico, creativo y ético, para explorar formas de humanizarnos en un mundo digital. Al respecto hacen referencia los talleres de experimentación metodológica en Medialab Prado, que forman parte del proyecto de investigación que Inés Bebea ha desarrollado durante su estancia como mediadora a lo largo del curso 2014-2015, compartiendo información en su blog (aprendizajes.medialab-prado.es/) y en la Guía de Alfabetización Digital Crítica (guia.ondula.org/).

Rol del docente

¿Es éste formalizable? ¿Presenta un rol necesario? ¿O bien, puede ser reemplazado por una computadora? No es el objetivo de este trabajo desarrollar estas preguntas, pero si se puede proponer lo siguiente: En la medida que el docente se aleje del rol de reproductor de contenidos, y ocupe un lugar como disparador para una construcción epistémica, se alejaría de esta idea teórica de “formalizar al docente”.

Por lo tanto, considero que como docentes debemos permitirnos transformarnos en guías en la búsqueda, constatación y contraste de la información que se provea a sus estudiantes y viceversa. Desde la evidencia empírica (como lo trabajara EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Número 29/julio 2009. Ventajas del uso de las Tics en el proceso de enseñanza-aprendizaje) y desde la óptica de los docentes universitarios españoles se puede decir que la mayoría de los docentes que emplean TIC's pertenecen al área tecnológica. Por lo que detecto una imperiosa necesidad de salir del área de confort y permitirnos seguir aprendiendo.

Parto de la heterogeneidad de saberes que hacen al nuevo rol del docente, y considero esta situación como un disparador para trabajarlo. Ese nuevo docente que tiene motivación y es partícipe de generar impacto en relación con la motivación del alumnado, y su consecuente participación (valga la redundancia) en el desarrollo de las clases.

Como lo señala Philip Kotler, las influencias del marketing apuntan a identificar necesidades, orientar deseos y estimular la demanda. Por lo que si aplicáramos la influencia del marketing en la educación servirá como una herramienta más para comprender al grupo de estudiantes, a través de identificar cuáles son sus necesidades de aprendizaje, motivaciones personales y grupales. Orientar sus deseos en pos de su propuesta pedagógica y de cursada de la materia. Y por último, estimulando la demanda por el adquirir conocimiento y reflexionar sobre el mismo, logrando tener libertad de pensamiento, como asimismo alcanzando un pensamiento crítico. Entendiendo que éstos serían, a modo de ejemplo, los objetivos de un profesor de una facultad en Argentina. Fundamentalmente un nuevo rol del docente tecnológico, ya que el profesor debe poseer las habilidades mínimas técnicas para interactuar con los sistemas y apoyar a los estudiantes en el desarrollo de los cursos. Es clave su comprensión y manejo para ser parte de este nuevo paradigma.

Como organizador/administrador: el profesor debe establecer una agenda para el desarrollo de la actividad formativa, donde incorpore los objetivos, reglas de procedimientos, horario, de manera que garantice una adecuada planificación y puesta en práctica de la enseñanza como un proceso coherente entre las necesidades, los fines y los medios.

Un nuevo rol docente, de facilitador del proceso de enseñanza: El profesor pasa de ser experto en contenidos a un facilitador de aprendizajes donde va a requerir diseñar experiencias de aprendizaje para los estudiantes, fomentar la interacción de los mismos, el autoestudio y la motivación. Y también, facilitador de contenidos: contribuyendo a la creación del conocimiento especializado, donde centra la discusión sobre los puntos críticos, responde preguntas, responde a las contribuciones de los estudiantes, y sintetiza las contribuciones en orden a los tópicos o contenidos impartidos.

Como consejero/orientador: el profesor debe orientar al estudiante y hacer énfasis en la importancia que tiene el proceso autodidáctico y proceso intelectual del estudiante, aunado al aprendizaje en colaboración. Debe conducir y hacer un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, guiarlos y solucionar sus dudas.

Un nuevo rol docente como diseñador: es decir, el profesor juega un papel muy importante en el diseño de medios, materiales y recursos que deben ser adaptados a las características propias de los estudiantes.

Como asesor, el profesor debe ser capaz de guiar a los estudiantes en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar el progreso de los estudiantes y proporcionar en todo momento “*feedback*” de apoyo al trabajo de los mismos.

También el docente debe ser investigador de su propio quehacer. Debe ser un especialista del saber, abierto al camino de la investigación y la actualización. Entender que las TIC's no suplantán al profesor, son una herramienta que debe saber utilizar para enseñar a aprender. Ya lo señala Mariana Maggio, “El docente no debe sentirse amenazado porque en la actual configuración de los sistemas sigue siendo quien puede crear esta escena.” Por lo que el desafío está en “lograr una construcción colectiva, un lugar desde el que eduque, ayude a que los procesos sean cada vez más profundos y ricos...” Dado que la carga horaria de la cursada en las facultades puede resultar reducida para llevar adelante tales cambios, se proponen a continuación ejemplos para la utilización e incorporación de las TIC'S en el proceso de enseñanza:

“Tutorías virtuales y desarrollo de grupos online para generar un espacio de aprendizaje 360: *WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram, Pinterest, Snapchat, LinkedIn*, entre otras.”

(Nótese que el material que se sube a estas redes y que puede administrar el propio docente si se crea los correspondientes perfiles, suma al compartir información, a aprender desde la práctica y según la materia y el tema que se esté aprendiendo resultará más amigable a los estudiantes el uso de estas plataformas que en su vida cotidiana también utilizan con frecuencia).

“Participación en clase, aprendizaje colaborativo, material de consulta: *Google, E-books, Prezzi, Power Point, WikiLibros y Wikipedia*, entre otros.”

La idea de compartir información y experiencias antes, durante y después de la clase (aula 360°). Por lo que deja de ser un inconveniente la carga horaria para generar y mantener una comunicación fluida entre profesor y estudiante.

Las propias reglas de cada red social y espacio de interacción, incentiva al desarrollo de la creatividad y nuevas miradas para un futuro profesional, acorde a la realidad del siglo XXI.

Por lo que la tutoría docente, es más que un mero papel orientador de la clase, se apoya entonces en verbos como animar, motivar, guiar, resolver, fomentar, incitar, negociar, ayudar y finalmente evaluar toda la actividad estudiantil y de las TIC's por sí mismas.

Verificando que la evaluación es transparente y se puede realizar en todas las etapas del proceso educativo. Como desde la utilización del Facebook, que propone un “modelo 1 a 1”, de que se pueden categorizar procesos desde una perspectiva cognitiva con la pregunta: ¿qué estás haciendo? que puede ser el andamio perfecto para la metacognición. Le da el registro al docente de lo que el estudiante va pensando a la vez que aprenden. Procesos cognitivos ante la toma de conciencia. Estos expresan su pensamiento a medida que aprenden. Y van construyendo su propio pensamiento crítico y opiniones en función a los temas vistos y las distintas metodologías implementadas en el desarrollo de las clases.

Rol del estudiante

Creemos que el estudiante tendrá un rol protagónico en este nuevo paradigma, ya que es el que invita al cambio a través de sus comportamientos.

De acuerdo a los datos aportados por el INFORME DE EVALUACIÓN EXTERNA 2015 DE LA COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU), la matrícula universitaria se encuentra estancada y/o en disminución en los últimos años.

Asimismo, del mismo informe se comprueba que cuando se analiza por tipo de universidad, las universidades privadas son las que obtienen una mayor cantidad de estudiantes universitarios alumnos, habiendo una evolución exponencial de los mismos. Lo propio ocurre con la cantidad egresados de las Instituciones Universitarias Privadas. Me pregunto, ¿será el uso de las TIC'S una causal de este cambio de institución?

De acuerdo a Javier Martínez en su artículo “El papel del tutor en el aprendizaje virtual” los estudiantes tienen un rol protagónico ante las TICs que exige de ellos un cambio de actitud. Este cambio conlleva un esfuerzo por aprender, no por aprobar un curso solamente o por obtener un título, sino por adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para el desarrollo profesional. Asimismo, nos hace mención en su artículo, que en el rol protagónico del estudiante es imprescindible ser capaz de buscar información, seleccionarla (evaluarla, analizarla, y juzgar lo que es útil, recordando que el aprendizaje es un fenómeno social que acontece en el ámbito y como tal es intransferible.

Otro de los autores que nos suministran su reflexión con relación a rol de los estudiantes ante las TICs es el Dr. Pere Marqués Graells, con quien compartimos la mayoría de sus reflexiones: “Las TIC's también permiten que los estudiantes dejen de ser meros receptores pasivos de información, pasando a ser procesadores de activos y conscientes.

El rol del estudiante ante las TIC's debe ser el de “aprovechar las nuevas fuentes de información y recursos. Utilizar la información y los nuevos recursos para el aprendizaje que ofrecen las nuevas tecnologías, desarrollando estrategias de exploración, búsqueda sistemática, almacenamiento, estructuración y tratamiento (análisis, síntesis), valoración y aplicación de la información. Aprender en la red. Aprovechar los nuevos entornos virtuales de aprendizaje, que en algunos casos son gratuitos, para la formación profesional”.

Investigar, como elemento esencial de la construcción de los propios aprendizajes.

Actuar con autonomía e iniciativa para tomar decisiones. Aceptar la incertidumbre y la ambigüedad. Responsabilizarse de su propio aprendizaje y auto-dirigirlo, elaborando estrategias acordes con los propios estilos cognitivos que consideren el posible uso de diversas técnicas de estudio y materiales didácticos. Conocer y asumir los posibles riesgos que implican las decisiones que se tomen.

El último de los autores al que haré referencia es Julio Cabero Almenara quien nos señala características claves en el estudiante:

Debe mantener una comunicación frecuente, fluida y rápida con su facilitador. La exposición de sus ideas, principios, acciones deben realizarse de forma clara y concisa. No basta con aportar, se debe de justificar. Todas las aportaciones deben de ser tratadas de forma crítica y constructiva. Debe de asumir una cultura de la colaboración y el trabajo compartido.

Debe estar familiarizado con el uso de herramientas de comunicación (*e-mail, chat*) y las funciones para las que se destinan. Es importante, según Almenara, la cohesión que se logre en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, es importante señalar que el estudiante debe aprender a aprender. Desde observar con curiosidad el entorno (real y virtual) atentamente y armonizar lo conceptual con lo práctico. Trabajar con un método que contemple objetivos, tareas y tiempo para la realización de las mismas. Estar motivado y perseverar. Trabajar con intensidad y de manera continuada. Desarrollar la autoestima, el afán de superación y la perseverancia ante las frustraciones será clave para alcanzar el éxito durante el proceso de enseñanza.

Asimismo, y aunque en Argentina aún no se ha expedido la legislación al respecto. El uso de teléfonos celulares en las aulas es un hecho, una realidad que no podemos negar más. Por lo tanto, de nuestra parte como docentes el desafío será poder incorporarlos al aula como una herramienta más a utilizar para la investigación con su posterior análisis. Incluso la capacidad de diferenciar entre información fidedigna y aquella que no lo es, invita al estudiante a desarrollar pensamiento crítico. Si se puede usar el teléfono en la clase porque lo consideramos una fuente informativa para así avan-

zar con el acceso a la información y poder diferenciarla para alcanzar así la reflexión.

En Ecuador, ya existe reglamentación al respecto, y desde mayo de 2014 los estudiantes pueden llevar los celulares a los centros educativos. Un país donde el uso de corbata aún se discute si es una vestimenta opcional u obligatoria, pero donde el uso del celular ya está más que habilitado.

Desde ya que ante la situación del uso del celular dentro de las clases y las *laptops* con *Internet* surgieron muchos interrogantes como ser: ¿Qué actitud tendrá el estudiante frente al profesor? ¿Seguirá siendo el docente una imagen que inspire respeto a los estudiantes? ¿Hasta qué punto se regulará el uso del celular dentro de las aulas de clases? ¿Será el profesor aquel personaje que despeje las dudas de los alumnos o será la computadora la que lo haga? ¿Qué se pretende con esa disposición? ¿Cuál será el futuro de la educación ecuatoriana?... Aún sigue el debate, pero también se verifican los resultados de un avance de la tecnología y de su aplicación en la educación.

Según se propuso y expresó el Ministerio de Educación ecuatoriano, “los alumnos podrán usar el celular para navegar en Internet del colegio pero se les impedirá acceder a las redes sociales.” (<http://felojose.blogspot.com.ar/>). Sin embargo y como era de esperarse que no todos estuvieron tan de acuerdo con esta iniciativa. Entre los comentarios más repetidos se menciona que portar celulares en las clases es “motivo de distracción” como: jugar, enviar SMS, tomar fotos a los compañeros. Por lo que considerar esto “hacer mal uso del dispositivo”, considerando que el celular haría “todo más fácil y el uso del razonamiento quedaría relegado”. La resistencia al cambio es propia de los cambios de paradigmas, por lo que considero que estas objeciones no son más que posiciones de quien se para a mirar el mundo desde una perspectiva que ya no es.

Considerando que el docente debe ser un vínculo para desarrollo del saber del estudiante por lo que resulta totalmente necesaria y fundamental la interacción entre ellos, generar diálogo, dinámicas, trabajos en grupos, y demás para sí fortalecer la creatividad y el trabajo en equipo. Para que el celular y las demás TIC's sean eso, instrumentos que facilitan el aprendizaje, como Sugata Mitra lo demuestra y anteriormente me encargara de comentar y ejemplificar.

Esta luz verde a la iniciativa del Ministerio de Educación ecuatoriano es una demostración más que el uso de las TIC's supera el debate. En un contexto actual, nacional e internacional que demanda de los futuros profesionales el manejo de herramientas digitales, descarto los beneficios que traerá la aplicación de las mismas en los procesos enseñanza-aprendizaje en las aulas. Como así la posibilidad de extender su potencial con las aulas 360° (la idea de compartir información y experiencias antes, durante y después de la clase) para que los jóvenes adquieran un desarrollo educativo más integrado contando con las herramientas al alcance de sus manos. Porque la participación fomenta la participación, y esta tiene mucho que ver con el tratamiento que nosotros, como docentes, le damos a la persona que “se expone” participando. Es importante rescatar lo positivo de cada

intervención con el alumnado y asumir que sin una motivación del docente por vincularse con el estudiante, la participación y motivación del alumnado difícil será que se produzca. Consecuentemente podremos generar profundidad en las personas que implicará un costo mayor, ya que terminan todos exponiéndose más en la clase. Debatiendo sobre sus propias opiniones en función al análisis de la investigación realizada. Una exposición que en primer lugar deberá aceptar el profesor.

Ventajas de la utilización de las TIC's

Pueden contribuir al acceso universal de la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad. Junto al desarrollo profesional de los docentes, así como la gestión, dirección, y administración más eficientes del sistema educativo. Ruptura de las barreras espacio-temporales, posibilidad de interacción con la información y su utilidad de apoyo al aprendizaje.

Estimula los procesos mentales, logrando que el estudiante sea el actor en la construcción de su propio aprendizaje.

Permiten al profesor dedicar más tiempo a estimular el desarrollo de las facultades cognitivas superiores de los estudiantes.

El ahorro del tiempo, factor que suele considerárselo superficial o puede pasar desapercibido; lo encontramos como una de las ventajas fundamentales. Ya que solemos culpar a la tecnología de la falta de tiempo para alcanzar a procesar toda la información que recibimos y poder realizar nuestras tareas. Sin embargo, entender que si no nos tomamos el tiempo para aprender a usarlas seguimos perdiendo tiempo.

Permiten obtener un alto grado de interdisciplinariedad. Se han convertido en una poderosa herramienta didáctica que suscitan la colaboración en los estudiantes, centrarse en sus aprendizajes, mejoran la motivación y el interés, promueven la integración y estimulan el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender.

Desventajas de la utilización de las TIC's

Aumento de informaciones no fiables.

Dificultades para localizar, seleccionar y analizar la información.

Riesgos de ansiedad o adicción en los estudiantes por la continua interacción con las computadoras y demás dispositivos tecnológicos.

Ambientes saturados, como mera consecuencia del uso a gran escala que por defecto siempre va a resultar diverso y heterogéneo.

Estimulación constante y abrumadora.

Problemas de falta de sociabilidad o la aparición de dolencias (cansancio visual)

Conclusiones

El empleo adecuado del método de TIC'S es de utilidad en la enseñanza. Se enfatiza que no es un objetivo en sí mismo, ni se postula como un camino único, sino que debe corresponder a los requerimientos de las circunstancias. Por lo que se deberá escoger la más adecuada combinación de métodos, medios y técnicas que

ayuden al estudiante a alcanzar la meta del modo más sencillo y eficaz

El entorno digital en el que vivimos, nos lleva a involucrarlas para hacer más amigable y cotidiano el proceso de enseñanza. El intercambio enriquece el proceso de realización de una tarea ya que entre varios sujetos se pueden proponer diferentes alternativas, detectar errores, o aportar conocimientos previos propios de cada sujeto.

Es necesaria una estrategia de enseñanza integral que interrelacione las diversas posibilidades de enseñanza de la materia que se trate.

Docente, estudiante y TIC's son ya parte del proceso de enseñanza.

Se plantea un nuevo sistema de comunicación: De "enemigo a aliado", que propone detenerse y captar las enseñanzas que se generan entre el grupo de estudiantes y el docente en su conjunto, en un plano de igualdad. El aula un espacio donde todos aprenden y las TIC's como otro puente de información y consecuente comunicación.

La formación docente, siempre imprescindible, es especialmente relevante en tiempos de nuevos paradigmas jurídicos. El profesor deja de ser un referente para la presentación y transmisión de la información y se convierte fundamentalmente en un diseñador de medios y en un orientador del estudiante. El estudiante que está bien motivado puede aplicar distintas técnicas para aprender. Las TIC's son una herramienta más que facilitan el aprendizaje y acompañan el proceso de enseñanza.

Por lo tanto, la formación docente, siempre resultará imprescindible y es especialmente relevante en tiempos de nuevos paradigmas sociales. El profesor deja de ser un referente para la presentación y transmisión de la información y se convierte fundamentalmente en un diseñador de medios y en un orientador del estudiante.

Esto genera un nuevo rol del docente, en el que ya no será el generador del contenido y que deberá "llenar" al estudiante del mismo, porque está vacío como esa visión bancaria de la educación en palabras de Pablo Freire. Sino que propone un aprendizaje en conjunto, con una visión compartida. Ambos aprendiendo, siendo el rol del docente el de guía en todo en este proceso, donde el estudiante ya no será a quien se le deba impartir contenido, sino acompañar y guiar en su propio proceso, incluso distinto al de sus colegas y demás compañeros. Cada uno aprende y es a través del docente es que supera los obstáculos que se le podrían presentar en el proceso. Se enfatiza el valor del trabajo colaborativo-estrategia de formación en lo siguiente: Interdependencia - metas de todos. Responsabilidad individual - meta final. Miembros heterogéneos. Todos son responsables en la ejecución compartida.

Repensar las estrategias educativas y manejar estrategias pedagógicas que sean innovadoras; que mejoren los aprendizajes de los estudiantes, evitando caer en los excesos y la monotonía de trabajar siempre de la misma forma. ¿Cómo?

Conocer a los estudiantes.

Superar el individualismo y promover la cooperación.

Buscar puntos de comunión que apelen a nuestros valores más profundos. Con más humanidad y menos tecnocracia.

Las TIC'S son aliadas, no enemigas. Buscar el equilibrio en su uso y no abusar.

A través de las distintas herramientas se puede complementar el desarrollo del proceso de enseñanza, en pos de un aprendizaje significativo para todos y cada uno de los integrantes del grupo de estudiantes y docente, incluido.

El nuevo analfabetismo no es no saber cosas, es no saber usar la información.

La pregunta no es a mi juicio, si necesitamos o no nuevos modelos para explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje sino ¿cómo logramos la adecuada combinación de elementos pedagógicos, tecnológicos y organizativos del escenario de aprendizaje que estamos construyendo?

Por último, desde un ámbito más político y del que entiendo no podemos estar ajenos, trabajar por la construcción de conciencia, tanto individual como social, que a mi entender es uno de los principales valores que tiene la docencia y ella solo se consigue a través de la voluntad individual.

El logro será de quienes estén dispuestos a cambiar y actualizar su estrategia para adaptarse a los nuevos intereses y a las necesidades de sus estudiantes. A través de las distintas herramientas se puede complementar el desarrollo de los procesos de enseñanza, en pos de un aprendizaje significativo para todos y cada uno de los integrantes del grupo de estudiantes y docente, incluido. No hay dudas que estos cambios nos obligan a cambiar, a apostar por más y solo depende de nosotros, de nuestra actitud. Ya lo decía Sócrates: "Los jóvenes hoy en día son unos tiranos. Contradicen a sus padres, devoran su comida, y le faltan al respeto a sus maestros."

Los desafíos y cambios de la educación actual están en nuestras manos. Y como decía Maya Angelou "Si no te gusta algo, cámbialo. Si no puedes cambiarlo, cambia tu actitud."

Referencias bibliográficas

- Akifrases. (s.f.). *Frase de Albert Jacquard*. Recuperado de: <http://akifrases.com/frase/178887>
- CONEAU. *Informe de evaluación externa 2015 de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria*. (2015). Recuperado de: <http://www.coneau.gov.ar/CONEAU/wp-content/uploads/2015/09/Informe-Final-de-EE-de-CONEAU-20152.pdf>
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Ed. SXXI. 1970. Pág. 79
- Informe Gallup, *Participación de los estudiantes*. Recuperado de: <https://www.goconqr.com/es/ensenar/participacion-de-los-alumnos/>

- Kennedy, D. (2012). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, 1° Ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Kotler, P. y Armstrong, G. (2001). *Marketing, 8va edición adaptada a Latinoamérica*. Mexico: Pearson Educación.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Martinez Paz, F. (1995) *La enseñanza del Derecho (modelos jurídicos-didácticos)*, Academia Nacional de Derecho y Ciencias sociales de Córdoba, Instituto de Educación, Córdoba, p 9.
- Marques, P. (2001). *Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad*. Educcar. Vol. 28, págs. 83-98
- Mitra, S. (2013). *El hueco en la pared. Sistemas auto-organizados en la educación*. Buenos Aires: Editorial Fedun.
- Mitra, S. & Rana, V. (2001) *Children and the Internet: Experiments with minimally invasive education in India*. The British Journal of Educational Technology, volume 32, issue 2, pp 221-232.
- Mitra, S.; Dangwal, R.; Jha, S. & Chatterjee, S. (2005) *A model of how children acquire computing skills from "Hole in the Wall" computers in public places*. Information Technologies and International Development Journal, Summer 2005, Vol. 2, No. 4, 41-60.
- Morrisey, G. L. (1995). *Pensamiento Estratégico. Construyendo los Cimientos de la Planeación*. Florida: Prentice Hall. Edición Digital. Capítulos 3 y 6
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante, Traducción de Núria Estrach*. 2° Ed. Laertes, Barcelona.
- Serafín Antúnez Marcos, L., Martín, M., Muñoz, F., Parcerisa Aran, A. y Zabala Vidiella, A. (1998). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Graó. Barcelona.

Abstract: The lecture was about the impact of the changing social and cultural environment in the classrooms, about which are the particular characteristics and their consequences. It is proposed to provide concrete technological tools for law teachers for a teaching of the subject that is desired according to the new needs of students. The current problem of the different generations of individuals who attend classes will be exposed, as well as the role of teachers or students. From there, we will work with different pedagogy, marketing and communication tools to find the connection points, proposing tools to find solutions for the 21st century. How to face these challenges?

Keywords: education - technology - students - teachers - equality - marketing - creativity

Resumo: A conferência foi a respeito do impacto do meio social e cultural nas salas de aula, quais são as características particulares e suas consequências. Brindando ferramentas tecnológicas concretas para os professores de direito por um ensino da matéria que se desaje de conforme às novas necessidades dos estudantes.

Se explorará a problemática atual das diferentes gerações de indivíduos que assistem a classes, já bem com o papel de professores ou estudantes. A partir de ali, se trabalhará com diferentes ferramentas de pedagogia, marketing e comunicação para encontrar os pontos de conexão, propondo ferramentas para encontrar soluções para o século XXI. ¿Como enfrentar estes desafios?

Palavras chave: educação – tecnologia – estudantes – docentes – igualdade – marketing - criatividade

(¹) **M. Virginia Marturet.** Abogada especializada en Derecho Empresarial de la Universidad de Buenos Aires y Magister en Marketing Estratégico de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

La tarea del tutor como acompañante del aprendizaje del alumno

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Adriana Mele (¹)

Resumen: La tutoría se fundamenta en la importancia del conocimiento de cada grupo escolar, si se desea tener una educación más adaptada a las necesidades y dificultades de los alumnos. En dicho sentido, podríamos decir que el espacio específico del tutor es clave, si es que se pretende establecerlo como un rol concreto dentro de la escuela.

Palabras clave: tutorías – deserción – contención – mediador - integración

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 193]

Introducción

En general el profesor tutor se ocupa de atender problemas pedagógicos conflictivos que guardan relación con la institución, con algunos grupos o con algunos estudiantes en particular.

La escuela ya no garantiza la movilidad social y está en todo caso en un contexto de defensa contra la caída social. Si deseamos disminuir el fracaso y la deserción escolar hay que tratar de recuperar a los que se alejaron así como retener en el sistema a aquellos que podrían abandonarlo.

Reconocer su función principal como consejero, fuente de apoyo, generador de propuestas y de contención, implica posicionarlo como un brazo articulador capaz de absorber conflictos y convertirlos en motores de integración, (desde un encuadre de ver al profesor tutor en función de mediador, entre los diferentes actores que forman parte de la comunidad escolar). Cuando se habla de tutor como mediador, se lo describe como un sujeto que interactúa entre las partes y logra que dichas partes puedan establecer su propia interacción con: presencia, escucha y atención.

La ruptura de los lazos sociales en la modernidad, es un fenómeno muy estudiado por las ciencias sociales lo cual podría demostrar que la necesidad de un mediador en el espacio escolar no es más que el corolario del contexto social del que la escuela forma parte.

Se puede pensar que esta ruptura de lazos se hace más presente en instituciones como escuelas, especialmente en aquellas que pertenecen al urbano-marginal.

Áreas de incumbencia

La integración al grupo de pares, el conocimiento de la propuesta escolar, la participación de los estudiantes en la vida institucional.

El seguimiento y apoyo a los aprendizajes en acciones ligadas a: enseñar a estudiar como por ejemplo, facilitar una mejor organización y uso del tiempo.

Promover la consulta de temas orientando para un mayor aprovechamiento de los recursos escolares, tales como las clases de apoyo, los talleres, la biblioteca, espacios de consulta y realizar el seguimiento de cada uno de los estudiantes a fin de advertir anticipadamente posibles problemáticas que de no ser abordadas a tiempo, podrían poner en riesgo su escolaridad.

Abordaje de temáticas que hacen a la experiencia vital de los jóvenes como la continuidad de los estudios e integración al mundo del trabajo.

Alcances de la función tutorial

La posibilidad de construir colectivamente algunos consensos mínimos respecto de los alcances y los límites de la función tutorial y de la intervención de otros actores escolares ante las problemáticas de los alumnos. El tutor es una persona clave en el apoyo educativo y es capaz de identificar las diversas necesidades de los alumnos y del grupo de aprendizaje.

La docencia es hoy un trabajo en el que recaen grandes expectativas y a la vez, grandes cuestionamientos. Del lado de las expectativas está la visión, muchas veces desmedida, de que la docencia será capaz de resolver

enormes tareas sociales: la transmisión de conocimientos básicos, la adquisición de hábitos de disciplina y morales que las familias parecen no poder garantizar, la contención afectiva, la asistencia material por mencionar solo los que más se escuchan hoy. Del lado de los cuestionamientos, las críticas de las familias y sobre todo los medios en los últimos años que han dudado de la capacidad de los docentes para hacer frente a estas tareas (Dussel y Southwell, 2004).

Los profesores tutores suelen ver a la intervención pedagógica como regular y sostenida en el tiempo, dirigida a promover mejores condiciones para la escolaridad de los alumnos, anticipar y detectar situaciones que pueden devenir en conflictos o dificultades.

Tomar la iniciativa y planificar acciones de tutoría desde esta mirada, permitirá alejarnos de un enfoque exclusivamente reactivo, consiste en ver a la tutoría como una estrategia de resolución de problemas.

Ejes de la tutoría

La inclusión social y escolar de los jóvenes.

El sostén de la escolaridad y el seguimiento del apoyo de los aprendizajes.

El fortalecimiento de los jóvenes como estudiantes y los procesos de aprendizaje autónomo.

La comprensión de las propuestas de enseñanza, del sistema de evaluación y convivencia así como de las culturas juveniles, los intereses y preocupaciones de los jóvenes.

La mejora de la enseñanza y las estrategias de apoyo y seguimiento al aprendizaje: acuerdos docentes y trabajo conjunto familia-escuela.

La integración al grupo de pares, el conocimiento de la propuesta escolar, la participación de los estudiantes en la vida institucional.

El seguimiento y apoyo a los aprendizajes en acciones ligadas a enseñar a estudiar, como por ejemplo, facilitar una mejor organización y uso del tiempo, promover el trabajo en equipo, enseñar a tomar apuntes, ayudar a organizar los materiales de estudio.

Consultar los programas y orientar para un mayor aprovechamiento de los recursos que pone a disposición la escuela – tales como las clases de seguimiento de cada uno de los estudiantes a fin de advertir anticipadamente posibles problemáticas que, de no ser abordadas a tiempo, podrían poner en riesgo su escolaridad.

Además, el acompañamiento de los jóvenes para definir sus propios trayectos de cursada orientación en trabajos prácticos, trabajos de campo, materias optativas.

Respecto al acompañamiento de los jóvenes en su experiencia escolar, las tareas del tutor son:

Facilitar la construcción de un vínculo pedagógico de confianza mutua.

Posibilitar que los jóvenes puedan tener un lugar para expresar sus opiniones sobre la experiencia escolar, sus motivaciones, intereses, compromisos, decepciones, propuestas y preocupaciones.

Orientar a los jóvenes y a los grupos a partir de sus intereses, preocupaciones, necesidades y en el abordaje de los conflictos grupales.

Facilitar espacios y promover el diálogo con los jóvenes respecto de su experiencia con relación a los aprendizajes y/o vínculo con ellos, potenciando la enseñanza y el aprendizaje.

Promover la participación de los jóvenes estudiantes en la propuesta escolar y las actividades que les ofrece la escuela.

Conocer el rendimiento alcanzado en los diferentes espacios curriculares que cursa en la escuela.

Considerando que su tarea necesariamente se desarrolla en vinculación con los docentes del curso, es deseable que se avance progresivamente en tareas vinculadas y orientadas para:

Brindar a los docentes el conocimiento sistematizado sobre las inquietudes- problemas e intereses de los jóvenes y el grupo como un aporte para mejorar las prácticas de enseñanza y el vínculo pedagógico.

Generar intercambios y acuerdos con los colegas, sean estos profesores, preceptores, asesores, directores, para poder llevar adelante su función.

Analizar e intercambiar información con los docentes del curso sobre la situación escolar de los jóvenes alumnos en particular y el grupo en general, teniendo en cuenta la palabra de los jóvenes sobre los aspectos personales, escolares, vinculares y sociales de la escolaridad.

Colaborar con los docentes en la reflexión sobre los aspectos personales, escolares, vinculares y sociales de la escolaridad, con el fin de colaborar en la reflexión sobre las estrategias de la enseñanza áulica y/o apoyos escolares pertinentes en cada situación.

Colaborar con el equipo docente en la construcción de experiencias vitales y significativas en las que los jóvenes encuentren sentido y valor para integrarse y participar en experiencias relacionadas con el mundo del trabajo y la sociedad.

Estrategias para acompañar y fortalecer las trayectorias escolares

Implementar estrategias para atender aspectos emocionales en la escolarización que propicien el aprendizaje, favorezcan la retención y fortalezcan el sentido de pertenencia con: capacitación a docentes en este tema, jornadas solidarias, campeonatos, excursiones y encuentros de convivencia entre alumnos y docentes.

Promover el desarrollo de la función tutorial de las instituciones, con el objetivo de mejorar las posibilidades de acompañar a la trayectoria escolar de los jóvenes.

Incluir en los planes de mejora dispositivos de acompañamiento en el ingreso y la primer etapa, a través de espacios para el aprendizaje de herramientas que contribuyen a la apropiación de experiencias.

Problemas / Soluciones

Escasas propuestas educativas que contemplan la diversidad y/o atienden especialmente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad / Proponer y sostener diferentes ofertas de cursada y alternativas no convencionales que posibilitan la trayectoria escolar de estudiantes que nunca asistieron al nivel.

Escaso apoyo de las familias a la tarea formativa de la escuela/ Posibilitar el sostenimiento de la trayectoria escolar a través de la implementación de diversas estrategias institucionales.

Bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes que se manifiesta en los altos índices de alumnos que no promovieron el grado, deserción y abandono y en los bajos porcentajes de graduación a tiempo / Proyectos con talleres de estudio y apoyo pedagógico; instalación de guarderías para los hijos de los estudiantes; experiencias solidarias.

Escasas posibilidades de continuidad como repitientes en la propia escuela del alumno / Implementar instancias alternativas o complementarias de evaluación y cursadas para alumnos de sobre-edad en riesgo socio educativo.

Deserción escolar significativa; alumnos que no promovieron de grado en forma reiterada que motiva abandono del estudio / Repensar los tiempos de los alumnos repitientes de grado; en lugar de todas las materias, repetir solo las no aprobadas y profundización de las asignaturas aprobadas; cambio de modalidad a adultos. Falta de consonancia entre requerimientos individuales de los estudiantes y del grupo que emanan de la sociedad donde están insertos / Propiciar acciones de seguimiento conjunto de los estudiantes con participación de la familia y la escuela, ejemplo: legajo del alumno, cuaderno de seguimiento, actas de compromiso, especialmente en estudiantes que manifiesten migraciones familiares.

Necesidad de incentivos al estudio / Afianzar incentivos que estén asociados al esfuerzo estudiantil.

Necesidad de tiempo de encuentro entre docentes de una misma institución / Trabajar junto a los docentes temáticas atinentes a los estudiantes, propiciando un acercamiento entre las matrices de formación y los nuevos modos de ser.

La tutoría construye puentes entre los problemas y las soluciones, entre las miradas de los distintos actores, entre la palabra de jóvenes y adultos, crea lazos, compone una visión integral sobre los jóvenes como estudiantes y muestra las posibilidades de una escuela integradora e inclusiva. Promueve el diálogo para compartir opiniones, argumentos e ideas.

Pensando otras formas de intervención con los jóvenes desde la tutoría

La bienvenida de los jóvenes a la escuela y también la despedida.

Un lugar para cada grupo y cada joven: la pertenencia a la escuela, el reconocimiento de los otros, los intereses y las preocupaciones de los jóvenes.

La construcción de un vínculo de confianza pedagógica entre los docentes y los estudiantes que permita compartir dudas.

Intercambio intergeneracional entre adultos-docentes y jóvenes-alumnos.

Comprensión de la propuesta escolar.

La idea es que, si bien estos ejes son transversales, sus contenidos se pueden ir desarrollando con mayores niveles de complejidad a lo largo de la trayectoria escolar teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

El fortalecimiento del joven como estudiante y de los procesos de aprendizaje

La comprensión de las propuestas de enseñanza, el sistema de evaluación y convivencia escolar.

La mejora de la enseñanza mediante la utilización de estrategias de apoyo para las diferentes asignaturas.

El aprendizaje en servicio comunitario y en vinculación con toda la comunidad

El seguimiento al aprendizaje con acuerdos de los docentes de la institución.

Los derechos de los jóvenes y de los adultos.

Si bien las tutorías no constituyen una novedad en el sistema, en los últimos tiempos han adquirido una renovada relevancia, en virtud de las condiciones actuales en que adolescentes, jóvenes y adultos transitan su escolaridad.

Esto requiere repensar la función tutorial como parte de los proyectos institucionales que las escuelas diseñan para fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes, favorecer la reinserción escolar y la promoción de la finalidad de los estudios.

La función de la tutoría se origina entre la necesidad del grupo de estudiantes y los requerimientos de atención individualizada y es considerada como parte del replanteo del modelo de escuela secundaria tradicional.

Referencias bibliográficas

Dussel, I. y Southwell, M. (2004), *La escuela y la igualdad: renovar la apuesta*. Revista El Monitor, 1, 25-31.

Abstract: The tutorial is based on the importance of the knowledge of each school group, if it is desired to have an education more adapted to the needs and difficulties of the students. In this sense, we could say that the specific space of the tutor is key, if it is intended to establish as a specific role within the school.

Keywords: tutoring - desertion - containment - mediator - integration

Resumo: A tutoria fundamenta-se na importância do conhecimento da cada grupo escolar, se deseja-se ter uma educação mais adaptada às necessidades e dificuldades dos alunos. Em dito sentido, poderíamos dizer que o espaço específico do tutor é chave, se é que se pretende o estabelecer como um papel concreto dentro da escola.

Palavras chave: tutorías – deserção – contenção – mediador - integração

(*) **Adriana Mele.** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Se desempeña como docente en Centros educativos de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires.

Reescribir el Proyecto. Imaginar el Programa

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Juan José Mendoza (*)

Resumen: En la Navidad de 1983 llegaron las primeras computadoras personales al país. Habían sido introducidas por IBM y se comercializaban en la Librería El Ateneo. ¿Una librería? En 2011, en medio de una conferencia sobre software, el activista y programador Richard Stallman intervino en un debate en torno a educación informática en las escuelas. Estos dos acontecimientos, por aislados que parezcan, se ligan en este artículo para interpelarnos a propósito del estado actual de la enseñanza de la programación como materias dentro de la currícula de las escuelas en la Argentina. Al mismo tiempo, y en una segunda parte del trabajo, el artículo presenta los detalles del proyecto Glycera, un proyecto de programación para incentivar el uso de la programación como recurso pedagógico en las escuelas.

Palabras clave: educación – programación ensayos – constructivismo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 197]

El 10 de septiembre de 2011, en ocasión del *I Congreso Internacional de Periodismo Autogestionado* que se realizó en Buenos Aires en el Hotel Bauen, el programador Richard Stallman se refirió una vez más al problema de la enseñanza de programación y diseño de software en los colegios. En aquella ocasión, en otra diatriba suya contra el software privado, Stallman atacó una vez más la inclusión de Windows en los planes Conectar Igualdad del Gobierno Nacional de entonces y en el Plan Sarmiento del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

En esa dirección, volvió a defender la extensión de software libre en todos los colegios:

Traer un software privativo a la clase no debería permitirse. ¿Qué hace en esto el Estado argentino? Exactamente lo contrario. ¡Obsequia a chicos de 12 años computadoras con Windows! ¡Y sistemáticamente les enseña a usar Windows! Eso es condenar al país al colonialismo digital y a la dependencia cultural. Es rendir el futuro del país a una empresa. Antes

que repartir estas computadoras con Windows, sería mejor no hacer nada. Estas computadoras vienen también con una versión casi libre del sistema GNU con Linux pero su presencia en la máquina no cambia mucho, no cambia el efecto de la distribución de las máquinas, porque casi siempre usan Windows, porque casi siempre es un camino más fácil, además los chicos en Argentina ya saben manejar Windows, muy pocos han visto GNU con Linux; pero no solo por eso, sino también porque sus docentes exigen usar Windows. ¿Y por qué? Porque también vienen con aplicativos que exigen el uso de Windows. Sistemáticamente imponen ese uso. Por si esto no fuera bastante malo, las provincias argentinas piensan imitar este programa. La ciudad de Buenos Aires también tiene su programa Sarmiento para distribuir computadoras con Windows en las escuelas primarias. Frente a todo esto, los niños deben agruparse en los colegios, desinstalar Windows de sus computadoras y exigir a sus docentes que les enseñen software libre. (Stallman, 2011: s.p.)

Aun cuando pudiera impugnarse el carácter aparentemente ortodoxo de su planteo, Stallman estaba denunciando la instalación testimonial de sistemas GNU/Linux en las computadoras de la Argentina. No solo porque detrás de ello se hacía un uso de lo “políticamente correcto” al instalar software libre, sino además porque aun detrás de esa instalación había una utilización política de los software libres para legitimar las “copias piratas” de Windows, algo con lo que, por supuesto, Microsoft también estaba lucrando. Más allá de la diatriba, comprensible desde luego, debería hacerse partícipes a los docentes y a los estudiantes de esta dimensión en juego detrás del uso inocente de determinados software en desmedro de otros. Y se debería poder garantizar el derecho genuino a optar: para elegir, naturalmente, deben existir por lo menos dos opciones. La instalación testimonial de GNU/Linux en las computadoras de los niños y docentes de la Argentina, claro está, no era realmente una opción.

Si se sigue el derrotero de la penetración tecnológica en la Argentina, se aprecia que el país a menudo siguió la carrera de los progresos informáticos no demasiado retrasada de muchos de los cambios que acontecían en los principales centros informáticos del mundo. En *Argentina Digital* (Biblioteca Nacional, 2008), Roxana Cabello historiza el modo en que la Argentina acompaña sin demasiado retraso los progresos técnicos de los Estados Unidos (11-16). Es precisamente el interés de muchas empresas internacionales la que lo hace posible. Entre los años 1977 y 1980 se desarrolla en Bahía Blanca ARGENTA, la tercera computadora desarrollada íntegramente en el país. La primera había sido CEFINA (1958-1962); la segunda CEUNS. Pero apenas terminada, el prototipo de ARGENTA fue abandonado. La Armada Argentina -que financiaba el proyecto- luego de destinar importantes presupuestos para la investigación y el desarrollo de aquella computadora, finalmente prefirió comprar equipos importados. Por aquellos años el gobierno pretendía controlar “la informatización de la sociedad”, un proceso que ya había desatado sus ama-

rras y ya por entonces se vislumbraba inminente. El advenimiento de la democracia estará marcado por el progresivo acceso a las computadoras personales. Entre los años 70 y 80 se produce precisamente el pasaje de las grandes computadoras a las computadoras personales. Como parte de todo este desenvolvimiento, en la Navidad de 1983 llegaron las primeras computadoras personales al país. Fueron introducidas por IBM y se comercializaron en la Librería El Ateneo. ¿Una librería? Las tecnologías siempre llegan. Ellas se propagan con aceleración constante. Aun así, hay algo de las tecnologías que no se propaga: el código fuente. Las tecnologías se propagan como objetos cerrados, no abiertos.

Si relacionamos estos dos pequeños acontecimientos aislados (Richard Stallman, un programador que cuando viene a la Argentina habla de educación; las primeras computadoras que se vendieron en la Argentina se vendieron en una librería), por aislados que parezcan, estos dos hechos nos resultan de utilidad para pensar la relación que hay entre literatura y computadoras, entre cultura letrada y era digital.

El hecho de que el programador Richard Stallman, cuando viene al país, habla sobre cosas como proyectos educativos, Plan Conectar Igualdad o Plan Sarmiento, nos interpela por el estado actual de la enseñanza de la programación en los colegios de la región. Precisamente una encuesta de Microsoft hecha entre febrero y abril de 2016 a 650 adolescentes argentinos de entre 15 y 17 años de escuelas públicas y privadas también arroja algo más de luz sobre el asunto. La encuesta tuvo como objeto comprender “lo que realmente saben los chicos de computación” y arrojó como resultado que los adolescentes se sienten expertos en informática pero aun así solo uno de cada diez de ellos sabe lo que significa “programar” (News Center Latam, 2016). Según la encuesta el uso informático de los adolescentes se reduce a manejar Word, navegar por Internet y usar Facebook. En la misma línea, se sienten expertos en tecnología simplemente porque cuando se les consultó cuánto saben el 60% de ellos respondió “bastante”; el 10% dijo “mucho”; y el 30% restante, “poco”. Según la hoja de prensa que distribuyó la empresa organizadora de la encuesta, para los chicos de esa edad tener conocimientos de informática se limita a “usar Word para la tarea (30%), saber mover el *mouse* (30%), poder ayudar a los padres (40%), y resolver qué hacer cuando se cuelga la PC (30%)”. El 60% respondió que “saber de computación” es saber “cómo funciona la computadora”; el 30 por ciento eligió “armar una página Web” y el 20% “saber qué puede pasar si toca cualquier tecla”. Según los resultados, cuatro de cada diez encuestados “no sabe cómo funciona una computadora”; mientras que el 60 por ciento piensa que funciona “porque alguien le puso programas”. En la misma línea de lectura, solo cuatro de cada diez encuestados analiza “qué puede pasar en cada caso, cuando la computadora le propone dos caminos”; y solo tres de cada diez se guió por ensayo y error.

Lo que la encuesta no desarrolla, naturalmente, es que Microsoft puede que también sea una parte importante del problema. ¿A quién adjudicar sino el imperio actual de la interfaz gráfica? El curso que *Windows* propone en YoPuedoProgramar. “La hora de código” (<https://www.>

yopuedoprogramar.com/), un curso a partir del cual supuestamente quedarán evacuados todos nuestros desconocimientos sobre el lenguaje de la programación, está, una vez más, basado en la interfaz gráfica. Es que para Windows la interfaz es siempre la puerta de entrada al código. Y no al revés, como en el paradigma de GNU o Linux (los contrincantes de Windows) o en el registro de arranque del DOS que se abre todas las mañanas antes de encender las computadoras. En esos otros paradigmas (también enfrentados entre sí), es el código y no la interfaz lo que efectivamente está antes.

Detrás de esta disyuntiva, supuestamente relegada al lugar de un mero “debate entre informáticos” o un tecnicismo de especialistas, lo cierto es que, al parecer, y como lo prueba la propia encuesta de Microsoft, en absoluto son especialistas en informática quienes navegan por Internet y todos los días inician sesiones con Windows. Detrás de la disyuntiva entre *Software* Abierto o *Software* Cerrado se encuentra un debate más profundo que implica, naturalmente, poner en discusión la matriz ideológica de los paradigmas educativos vigentes en la era digital. Al mismo tiempo, detrás de este debate, está también nada menos que el debate en torno a los datos y los archivos, la distribución del conocimiento en el siglo XXI, como el propio Stallman (2001) también señala:

No basta que las escuelas enseñen hechos y métodos. Tienen que enseñar también el espíritu de la buena voluntad y el hábito de ayudar a los demás. Por lo tanto, las escuelas tienen que tener estas reglas: “Alumnos, si traes un programa a la clase no puedes guardarlo para ti. Debes compartir copias con el resto de la clase. Incluso el código fuente, por si acaso alguien quiere aprenderlo...” Porque la clase es el lugar para compartir los conocimientos. La escuela tiene que dar su propio ejemplo, y por tanto, tiene que seguir sus propias reglas. (s.p.)

Archivo Abierto / Archivo Cerrado: a la hora de comprender la dimensión ideológica que está detrás de los paradigmas informáticos de la era digital, Internet emerge como el coto de caza de dos tradiciones fuertemente enfrentadas: la cultura industrial (con sus estándares de la propiedad privada como virtud) y la cibercultura (aun con los prolegómenos de sus muchas posiciones diferenciadas: desde el software libre al trabajo colaborativo, desde Richard Stallman a Bruce Sterling, Ted Nelson y Tim Berners-Lee, algunos de los muchos padres del espíritu libertario de la era digital, Internet, la cultura hacker y el *ciberpunk*).

La imaginación del proyecto

En este contexto de diatribas entre lo Abierto / lo Cerrado, se vuelven necesarios proyectos que vuelvan visibles la propia historicidad de la era digital. Es posible pensar proyectos cuya realización requiera de esfuerzos de trabajo colaborativo e interdisciplinarios para programar en el Aula. Eso se proponen programas de trabajo como el que a continuación presentamos y que forman parte del Proyecto Glycera: una plataforma de experiencias lúdicas para la generación de contenidos pedagógicos:

Índice

- 1) Introducción / Breve descripción
- 2) Objetivos
- 3) Fundamentación
- 4) Horizontes
- 5) Anteproyecto
- 6) Curiosidades del proyecto
- 7) Antecedentes / retrospectiva

1) Introducción - Breve descripción

Glycera es el nombre de una especie de gusanos excavadores que viven en las profundidades de la tierra y el agua. También es el nombre de una mariposa. Proyecto Glycera forma parte del Seminario “Maneras de leer en la era digital” dirigido a Docentes de nivel Medio y Superior que se dictó en diferentes universidades e instituciones educativas del país entre los años 2006 y 2013 y que en determinado momento dio origen al libro *El Canon Digital_ la escuela* y los libros en la cibercultura (2011). El proyecto consiste en el desarrollo y programación de: una Plataforma Web; Un software de arquitectura base para ejercicios de lectura y escritura; Un Cuadernillo de edición digital y/o papel con contenidos escolares en Lengua y Literatura con temas de Historia de la Lengua e Historia Literaria; Un Cuadernillo de edición digital y/o papel con contenidos escolares en Historia de la Computación y Lenguaje de Programación Informática.

2) Objetivos

Entre los objetivos del Programa se encuentran: la investigación y el desarrollo de lenguajes de programación en el aula; la investigación y desarrollo de contenidos escolares en Lengua y Literatura con propósitos pedagógicos, interactivos, lúdicos y en red para la enseñanza media e inicial; explorar el desarrollo de contenidos escolares incentivando el uso interactivo de tecnologías en el aula; dar respuesta efectiva a la demanda creciente de contenidos digitales en diferentes programas de enseñanza.

El proyecto Glycera no tiene como propósito crear contenidos nuevos (aunque desde luego cada usuario podrá hacerlo) sino crear una arquitectura base para la reelaboración y aprovechamiento de contenidos pedagógicos preexistentes. Incidir positivamente en la relación entre alumnos, docentes y tecnologías mediante la construcción de entornos digitales articulados con objetivos pedagógicos, culturales y humanistas también se encuentra desde luego entre los objetivos generales del proyecto.

3) Fundamentación

La incorporación tecnológica en la Argentina está orientada, en muchos casos, a la incorporación de hardware, lo cual redundará en el destino de enormes sumas de dinero a la compra de dispositivos electrónicos con obsolescencia programada. Aún es necesaria la incorporación de materias como programación y desarrollo de software en la currícula de los colegios primarios y secundarios. Frente al desdén o la pasividad que manifiestan algunos programas de incorporación tecnológica en el aula, el Proyecto Glycera busca la imaginación y

el desarrollo de arquitecturas cognitivas con contenidos pedagógicos que permitan la reunión de la tradición humanista con la era digital desde una perspectiva a la vez crítica, lúdica e innovadora. En consonancia con una serie de planteamientos que se están llevando a cabo en el área universitaria y de posgrado, el presente proyecto puede significar un aporte significativo en el desarrollo de las Humanidades Digitales aplicado a las aulas medias en la Argentina.

Por minimalista que pueda parecer, Glycera pretende ser el resultado de una gran cantidad de consideraciones teóricas sobre la historia de la cultura, el arte, la literatura, las tecnologías y la tradición humanista. Glycera no intenta ir a la saga de la carrera tecnológica sino, por el contrario, intenta recuperar la estética y algunas de las ideologías colaborativas que las tecnologías vinculadas a Internet tuvieron en sus inicios. El Proyecto Glycera debe ser considerado como un modo retrospectivo de hacer una historia de las tecnologías desde países como la Argentina en particular y Latinoamérica en general. Asimismo, permite recuperar una historia crítica de la informática, hacer una historia de la literatura ergódica, explicar contenidos relacionados con el software libre, el desarrollo de una cultura del trabajo colaborativo, entre otros. Asimismo, intenta recuperar el zócalo humanista, profundamente relacionado con la tradición textual sobre la cual la cultura industrial y la cibercultura se erigen.

Entre las áreas humanistas y los contenidos iniciales se encuentran: Historia de la Lengua, Literatura Argentina, Literatura Hispanoamericana, Literatura Española, Literatura del Siglo XIX, Literatura del siglo XX, Historia cultural, Literatura contemporánea, Literatura y nuevas tecnologías, Literatura del siglo XXI.

4) Horizontes

Entre los horizontes del proyecto se encuentra el desarrollo de contenidos pedagógicos y la programación de software para Instituciones Educativas de diferente naturaleza o Programas como Conectar Igualdad, Plan Sarmiento, entre otros. Es deseable que los participantes del proyecto incentiven entornos tecnológicos que faciliten la articulación entre estudiantes y docentes de diferentes niveles. Asimismo, se procurará la conformación de una comunidad en red (mediante foros, chats, etc.) y un entorno pedagógico que mixture la realización de experiencias pedagógicas presenciales con experiencias pedagógicas virtuales. Al mismo tiempo, Glycera quiere hacer notar la importancia del carácter colectivo del conocimiento mediante el desarrollo colaborativo de este y otros proyectos. Asimismo, también la confección colectiva y la transferencia de documentos y contenidos a otras instituciones educativas y colegios en particular también están entre los ideales del programa de trabajo. La experiencia en el desarrollo del Proyecto Glycera: y del Aula Glycera: podría derivar en un futuro en la creación de un programa de contenidos desarrollados de manera colaborativa.

5) Descripción del Ante-proyecto

La *home* del Programa o Sitio *Web* del Proyecto está compuesto de un menú de inicio integrado por los si-

guientes ítems: Inicio – Equipo - El Proyecto - Cadáver Exquisito - Proyecto Colmena - Aula Glycera - Comunidad docente – Canales - Social Reading.

El Cadáver Exquisito consiste en la elaboración de un poema colectivo. Cada alumno o usuario del proyecto escribe un verso en un formulario de inicio o un canal de entrada y al hacer click encuentra todos los versos que han ingresado otros usuarios en el sistema. Al final del poema el usuario se encontrará con el verso que él mismo ha ingresado. De ese modo, se participa de la construcción de un poema colectivo. A partir de allí, el Cadáver Exquisito hace uso de esta arquitectura de programación base para poner en pantalla muchos ejercicios didácticos. De este modo, muchos ejercicios son realizados por el docente y los alumnos de manera aleatoria, dando así lugar a la improvisación y a la posibilidad de concebir el espacio del aula como una instancia lúdica e interactiva.

Serán ceniza, mas tendrá sentido;
 Esta tarde hace frío
 Ventilador
 Y podrá desatar esta alma mía
 No me importa
 ¿Por qué lo hiciste?
 Jkljkljkljkl
 Cerrar podrá mis ojos la postrera
 Sombra que me llevare el blanco día,
 Hora, a su afán ansioso lisonjera;
 Dejará la memoria, en donde ardía:
 Su cuerpo dejará, no su cuidado;
 Alma, a quien todo un Dios prisión ha sido,
 Enteramente
 Mente entera
 Más no de esotra parte en la ribera
 La otra noche los vi
 La noche es un papel mojado
 Polvo serán, más polvo enamorado.

Ejemplo de un cadáver exquisito confeccionado dentro del *Proyecto Glycera*. Un poema de Lope de Vega es “sampleado” en medio de frases aleatorias compuestas por otros estudiantes que participan del proyecto. El resultado de la composición colectiva da lugar a una clase que mixtura contenidos relacionados con el Surrealismo, con el Siglo de Oro y el Barroco Español.

Utilizando la misma base de programación que el Cadáver Exquisito pero ampliando aun más las posibilidades, el *Proyecto Colmena* propone la composición y lectura de textos más extensos. Al hacer *click* en las celdas de la colmena se realiza la apertura de una ventana emergente a la manera de un pop up. Allí los alumnos van leyendo los textos que los demás usuarios han ingresado. Luego de leer algunos textos, en algún momento los alumnos se encuentran con el texto que ellos mismos acaban de escribir. Eventualmente, según los ejercicios que se detallan en el Cuadernillo Glycera, los alumnos deben comentar los textos ingresados por los compañeros que él ha leído. De ese modo se incentivan tareas de lecto-comprensión y exposición de lectura en el aula. Asimismo, *Cuadernillo Glycera* hace un uso de esta arquitectura para poner en pantalla muchos de sus

ejercicios didácticos. De este modo, muchos ejercicios son realizados por el docente y los alumnos de manera aleatoria, dando así lugar a la improvisación y a la posibilidad de concebir el espacio del aula como una instancia lúdica e interactiva. Asimismo, esta arquitectura es también la base para la realización de otros entornos de aprendizaje.

6) Curiosidades del *Software Glycera*

El *Software Glycera* puede funcionar en una modalidad *on-line* y otra por instalación y descarga (para el caso de colegios que no posean conexión a Internet). Cada Colegio puede acceder a una versión reseteada del software, para comenzar a cargar datos con los alumnos de cada curso. Cada colegio puede “descargar” todas las veces que quiera cada una de las versiones disponibles del software según sus propias necesidades y requerimientos. A su vez, cada docente puede Resetear y Borrar la memoria de los textos ingresados en el software cada vez que lo crea conveniente (Al inicio de un nuevo curso, una nueva unidad de contenidos, al dar inicio a un nuevo cuatrimestre). En caso de desejarlo, puede existir una nómina de palabras consideradas “malintencionadas” para evitar el lenguaje “ofensivo”. Esa lista de palabras “malintencionadas” no podrá ingresarse en el software por parte de los usuarios. La lista de esas palabras puede ser confeccionada por consenso entre docentes y alumnos, según edades u otros criterios que se pongan en consideración. Cada ciclo lectivo puede tener un archivo de las experiencias y los textos producidos en el aula. Ese archivo puede servir como memoria del curso para ser reutilizado en años posteriores o como mecanismo de autoevaluación docente.

Los Proyectos *Glycera* y *Colmena* pueden ir acompañados de un cuadernillo de orientación de actividades prácticas especiales o bien -mediante un trabajo de adaptación pedagógica orientada a los nuevos medios- trabajar a partir de cuadernillos vigentes.

7) Antecedentes / Retrospectiva - Breve historia del Proyecto

El Proyecto *Glycera* fue desarrollado con el nombre de *Espiralnetico.com.ar* en el año 2003 y se dio a conocer en el año 2004, en un tiempo todavía anterior a la existencia de los blogs y redes sociales como Facebook o Twitter (AA.VV., 2004). El Juego del Espiral (<https://Web.archive.org/Web/20060520165807/http://www.espiralnetico.com.ar/juego.form.php>) y el Cadáver Exquisito (<https://Web.archive.org/Web/20060520165834/http://www.espiralnetico.com.ar/cadaver.form.php>) fueron los motores del Espiralnético. *Glycera* es el desarrollo de lo que en Espiralnético se llamaba Cadáver Exquisito: cada visitante del sitio introducía una frase y luego, al hacer click, encontraba su verso al final de un largo poema colectivo, escrito por muchos usuarios. Proyecto *Colmena* es el desarrollo del Juego del Espiral, un juego en el que cada usuario introducía su poema y luego, para acceder al poema que había escrito debía leer los poemas también introducidos por usuarios anteriores. La experiencia de Espiralnético no se corres-

pondió con objetivos pedagógicos sino con fines meramente literarios y experimentales.

Referencias bibliográficas

- Espiralnetico.com.ar*. (23 de mayo de 2004). *Radar Libros, Página/12*. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-1080-2004-05-29.html>
- Cabello, R. (2008). *Argentina Digital*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Mendoza, J. J. (2011). *El Canon Digital_ La escuela y los libros en la cibercultura*, Buenos Aires: La Crujía.
- News Center Latam (2016). *El 70% de los chicos se considera experto en tecnología, pero seis de cada diez no sabe qué significa programar*. Recuperado de: <https://news.microsoft.com/es-es-xl/el-70-de-los-chicos-se-considera-experto-en-tecnologia-pero-seis-de-cada-diez-no-sabe-que-significa-programar/#sm.0001uksx4emt5fj0yyl2if5cugcok>
- Stallman, R. (2011). *Entrevista de Juan José Mendoza*. Recuperado de: [Tlatland.com](http://tlatland.com). <http://tlatlandblog.tumblr.com/post/10089532621/richard-stallman-entrevista-por-juan-jos%C3%A9>

Abstract: At Christmas 1983 the first personal computers arrived in the country. They had been introduced by IBM and marketed in the Ateneo Bookstore. A bookstore? In 2011, in the middle of a software conference, activist and programmer Richard Stallman stepped into a debate around computer education in schools. These two events, however isolated, seem to be linked in this article to question us about the current state of teaching programming as subjects within the curricula of schools in Argentina. At the same time, and in a second part of the paper, the article presents the details of the *Glycera* project, a programming project to encourage the use of programming as a pedagogical resource in schools.

Keywords: education – programming - essays - constructivism

Resumo: No Natal de 1983 chegaram os primeiros computadores pessoais ao país. Tinham sido introduzidas por IBM e comercializavam-se na Livraria O Ateneo. ¿Uma livraria? Em 2011, no meio de uma conferência sobre software, o ativista e programador Richard Stallman interveio em um debate em torno de educação informática nas escolas. Estes dois acontecimentos, por isolados que pareçam, se unem neste artigo para interpelar-nos a propósito do estado atual do ensino da programação como matérias dentro da currícula das escolas na Argentina. Ao mesmo tempo, e em uma segunda parte do trabalho, o artigo apresenta os detalhes do projeto *Glycera*, um projeto de programação para incentivar o uso da programação como recurso pedagógico nas escolas.

Palavras chave: educação - programação - ensayos - construtivismo

^(*) **Juan José Mendoza.** Literatura (Rosario), Filología (Madrid), Doctorado en Letras (Universidad de Buenos Aires). Becario (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España). Visiting Scholar (Universidad de Pennsylvania).

¿Nos encontramos en la biblioteca?

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Eugenia Álvarez del Valle (*)

Resumen: En este artículo se comparte una estrategia para acercar al alumno a la biblioteca, tanto al espacio físico, como a la biblioteca virtual. Dada la accesibilidad a la información por *Internet*, los alumnos tienden a citar fuentes no confiables, con poca solvencia académica. A partir de un proyecto denominado “Marea Digital”, que exige al alumno a producir un ensayo sobre temáticas del mundo publicitario digital, se desencadenó la importancia de citar fuentes con referato. Este trabajo refiere una forma de realizar un encuentro productivo y provechoso entre el alumno y los textos en la biblioteca de la Universidad.

Palabras clave: educación – papers – ensayos – fuentes - biblioteca – constructivismo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 200]

¿Nos encontramos en la biblioteca?

Este trabajo es una propuesta de solución a una problemática docente. La pretensión de este *paper* es exponer una experiencia con un resultado positivo.

Desde hace algunos años, existe para algunas materias de la Universidad un proyecto común denominado “Marea Digital”. Su objetivo es incluir dentro de la currícula temas relativos al mercado digital. Para la asignatura Publicidad I, este es un tema muy importante, una materia común a varias carreras de diseño: Diseño Gráfico, de Indumentaria, Publicidad y Organización de Eventos (Facultad de Diseño y Comunicación en la Universidad de Palermo). Publicidad I, es una materia que está en el primer cuatrimestre de primer año de estas carreras, por lo que el grupo en su mayoría está compuesto por alumnos interesantes.

Se solicita a los estudiantes que realicen un ensayo que abarque la temática digital, la publicidad y el proyecto de cursada que han elegido en conjunto o ha propuesto el docente. Por lo que tiene que unir tres temas. El trabajo es individual. Cada trabajo es único. Los alumnos necesitan incorporar bibliografía específica que sustente sus ideas, aparte de la bibliografía obligatoria de la materia. La consigna de Marea Digital se encuentra disponible en: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectos_pedagogicos/marea_digital/ (22/07/2016)

Problemáticas

La problemática surge a partir de las primeras entregas de los trabajos prácticos. Encontrábamos trabajos que citaban fuentes poco fiables o poco verídicas, encontradas en Internet.

Por un lado, los alumnos manifestaban no encontrar textos y por el otro las citas eran débiles y escasas de contenido, se solía citar Wikipedia o fuentes sin referato. La producción no alcanzaba el estándar esperado por el docente, lo que provocó una reflexión sobre la forma de lograr que los estudiantes produzcan mejores trabajos académicos.

Es comprensible que les resulte un gran esfuerzo a los estudiantes escribir un ensayo dado que, como cita Mario Carretero (1997), el conocimiento científico tiene

un alto nivel de Abstractción que no se puede percibir directamente en la realidad cotidiana, una necesidad de estructurar los conceptos en forma de teoría y suele suceder que los contenidos son contrarios a la intuición cotidiana.

Propuestas

En función de las problemáticas observadas se desarrollaron distintas estrategias durante varios cuatrimestres, a fin de lograr trabajos académicos más sólidos.

Luego se aplicaron las estrategias docentes explicadas a continuación:

- Se invita al aula al personal de biblioteca a que explique el funcionamiento de la misma, incluso el funcionamiento virtual.
- Se lee un texto de Golombeck (2012): “Demoliendo papers”, en donde se puede identificar vocabulario y estructura de un paper académico.
- Docente y estudiantes van juntos a la biblioteca. En esa visita deben buscar bibliografía para su proyecto “Marea Digital”. En un principio era buscar bibliografía escribir el paper, pero luego se agregó un trabajo para entregar en clase.
- Se realiza un trabajo práctico en la Biblioteca, en donde los estudiantes tienen que elegir tres fuentes bibliográficas que aportarán al tema elegido para su ensayo de “Marea Digital”. Al final de la clase deben entregar una hoja con las fuentes, incluso la nomenclatura de la biblioteca UP. La consigna está disponible en http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/detalle_tp.php?id_docente=2713&id_blog=30675

Aspectos positivos de las propuestas

A partir de la visita del bibliotecario al aula los estudiantes conocen cómo buscar, que pueden pedir ayuda al bibliotecario, que pueden buscar información desde su casa, pero en textos con referato. Algunos no habían ido a la biblioteca.

El texto de Golombek colabora en identificar la estructura de un *paper*/ensayo. Con él incorporan vocabulario para presentar y enlazar sus ideas.

Al tener que entregar el trabajo práctico en clase con las fuentes elegidas que le aportarán al tema elegido, ese mismo día se llevan las fuentes con las que trabajarán en la producción del ensayo.

Conclusiones

El hecho de que el bibliotecario les muestre la forma de buscar información de valor desde sus casas, con la biblioteca virtual, ayuda a que los estudiantes vean la diferencia entre las distintas fuentes. Muchos también se sorprenden de que el bibliotecario los pueda ayudar en su búsqueda en la biblioteca y manifiestan “¡el bibliotecario sabe de todo!”. Dada la accesibilidad a la información es importante que el estudiante incorpore nuevas formas de búsqueda de bibliografía fiable desde Internet. Con la incorporación del trabajo práctico en clase para la búsqueda de bibliografía, el estudiante se siente más acompañado en la producción. Utilizando esta dinámica como un puente cognitivo para la adquisición de aprendizajes significativos. Se puede considerar que Mario Carretero (2004) le puso un nombre a esta estrategia didáctica que clarifica el objetivo: “puentes cognitivos”, pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un conocimiento más elaborado. En este caso el conocimiento elaborado es encontrar bibliografía que le otorgue un marco teórico a sus ideas previas.

Los ensayos paulatinamente incorporaron bibliografía que les otorgó una solidez mayor. Se redujo la producción de ensayos sin citas de calidad. La idea es poner al alumno al borde del conocimiento para que él por sus propios medios, dé el paso que le permita adquirir nuevos aprendizajes, experiencias o contenidos. Otro de los aspectos a tener en cuenta es que se redujo notablemente la entrega tardía.

Mediante esta propuesta didáctica, se brindan herramientas al alumno para que adquieran nuevos criterios de búsqueda y selección bibliográfica, a partir de sus propios temas de interés. Se considera que la propuesta expuesta es una estrategia valiosa para la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, desde la mirada docente, la alfabetización académica es también una tarea de la cátedra universitaria y la respuesta presentada en este paper es un saber que se pensó y se planificó en Educación Superior, en el transcurrir de varios cursos, en los cuales se le fue dando la forma definitiva a esta solución.

Resultados

Algunos de estos ensayos los podemos denominar “casos de éxito” y en este paper nombraremos dos de ellos. El ensayo del estudiante Valentín Viva, (2015) en donde relacionó el tema de la campaña política de candidatos a presidente en Argentina 2015, con la propaganda digital. Su trabajo se titula: “Del Caño y su diario digital: ¿Información o campaña política?”. En él logró aunar tres áreas: el proyecto de cursada, que en su cuatrimestre fue “Propaganda política campaña 2015”, la temática digital analizando el diario virtual y el Diseño Gráfico, su carrera de base. Logró un trabajo sólido, interesante, único, que escribió de una forma amena. Este trabajo fue premiado por la facultad y publicado en “Escritos en la Facultad” N°118.

La otra producción a destacar es del de la estudiante Verónica Cambours, (2015) titulado “Llamada al silencio ¿y al olvido? Los desafortunados comentarios del candidato Mauricio Macri y sus repercusiones con respecto al acoso verbal callejero”. En este trabajo ella logró enlazar el proyecto de cursada “Propaganda política campaña 2015” con la temática digital, la publicidad o propaganda y el Diseño de Indumentaria, su carrera profesional. La alumna ya había trabajado el tema del acoso verbal callejero y conectó sus saberes previos con sus nuevas ideas. Esta producción también fue premiada y publica en “Escritos en la Facultad” N°118.

Inquietudes a futuro

Una de las inquietudes es el tema de las citas y referencias bibliográficas en la escritura académica. A pesar de todos los intentos de la Universidad y de los docentes por evitar que los estudiantes desarrollen la escritura académica utilizando citas y referencias bibliográficas tal como indican las normas, este tema sigue siendo una contingencia. Si bien en la Universidad hay normas a tener en cuenta y las consecuencias de su no utilización pueden derivar en la sanción y hasta en la expulsión del alumno, aún se detectan irregularidades en los trabajos de los estudiantes.

El docente lo expresa en clase y en este caso corrobora el material dudoso en Internet, con la ayuda del asistente de cátedra, encontrando algunos casos irregulares: plagio de otros estudiantes o copia de autores que no respetan la cantidad de palabras que se pueden citar por las normas APA, o, sin entrecomillar. Por ello, se continuará trabajando para lograr mejores resultados y para que los estudiantes sean conscientes de la importancia de su producción individual y única y que puedan tener la confianza para expresar sus ideas.

Como docentes, estamos comprometidos en mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje para lograr, mediante distintas estrategias, aprendizajes significativos y producciones de calidad.

Referencias bibliográficas

- Álvarez del Valle, E. (2012) *Estrategias constructivistas en Publicidad I*. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. 18, (176) Buenos Aires. Argentina.
- Carretero, M. (1997). *Desarrollo Cognitivo y aprendizaje*. (39-71). Progreso: México.
- Carretero, M. (2004). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Aique Didáctica
- Golombek, D. (2012). *Demoliendo Papers, la trastienda de las publicaciones científicas*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Souto de Asch, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Citas de Internet

- http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectos_pedagogicos/marea_digital/
- http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/detalle_tp.php?id_docente=2713&id_blog=30675

Abstract: This article shares a strategy to bring the student to the library, both physical space and the virtual library. Given the accessibility to information over the Internet, students tend to cite unreliable sources, with little academic solvency. Based on a project called “Digital Marea”, which requires the student to produce an essay on the topics of the digital advertising world, the importance of citing sources with reference was triggered. This work refers to a way to make a productive and profitable encounter between the student and the texts in the university library.

Keywords: education - papers - essays - sources - library - constructivism

Resumo: Neste artigo compartilha-se uma estratégia para acercar ao aluno à biblioteca, tanto ao espaço físico, como à biblioteca virtual.

Dada a acessibilidade à informação por Internet, os alunos tendem a citar fontes não confiáveis, com pouca solvência académica. A partir de um projecto denominado “Marea Digital”, que exige ao aluno a produzir um ensaio sobre temáticas do mundo publicitário digital, desencadeou-se a importância de citar fontes com referato. Este trabalho refere uma forma de realizar um encontro produtivo e proveitoso entre o aluno e os textos na biblioteca da Universidade.

Palavras chave: educação – papers – ensayos – fontes – biblioteca – construtivismo

(*) **Eugenia Alvarez del Valle.** MBA en Management Estratégico y Licenciada en Publicidad. Docente en la Universidad de Palermo.

Prausencia: Entorno digital vs presencia. La luz como espacio sensitivo

Fecha de recepción: agosto 2016
Fecha de aceptación: noviembre 2016
Versión final: marzo 2017

Izaskun Alvarez Gainza (*)

Resumen: Antiguamente la luz iluminaba los puertos de entrada de los marineros que llegaban de la mar. El paisaje actual en cambio nos habla de una luz que da presencia a la ausencia, avisa de un mensaje que otro navegador -de la red- emite, o que captura y congela instantes. Así, nos saca de la presencia para postergar la experiencia, en una ubicuidad decalada donde el cuerpo sufre “prausencia” (ausencia-presente), el medio nos obliga a crear una constancia –archivo- y consumir la misma desde otro lugar y otro tiempo. Bits emocionales vacíos, espacios 1 y 0 se instalan en nuestros cuerpos.

Palabras clave: luz - virtualidad - amor - conexión – interfaz

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 203]

Cuando todo se desvanece, algo brilla en la oscuridad: la luz como espacio y refugio. Ausencia (oscuridad) vs Presencia (conexión)

En su parte más tangible, la luz se nos aparece como uno de los refugios palpables y de alto poder sensitivo donde en esa idea del “ser digital” nos sugiere protección, referencia, cobijo, amparo. El espacio cotidiano en el contexto urbano resulta hostil, complejo, frío, desolador en su sentido más corpóreo del vacío existencial. En este contexto, y como origen en la realidad cotidiana, donde las construcciones del amor se basan en una serie de *inputs* y *outputs* alimentados por *bits* surge “*SyntheticLove*” (2016): una instalación interactiva que dispone unas conexiones entre distintos hábitats personales/humanos. De las personas y sus biorritmos, de las conexiones que el interfaz dispone entre usuarios/sujetos de amor. El individuo como hábitat latente, los dispositivos como medio para visualizar el pulso interno, el ritmo de la intensidad a modo de dato que tenemos dentro. Graficar el amor como acto político.

Luz, conexión, oscuridad y desconexión. Dar a luz, iluminar, morir, ver la luz al final del túnel. La vida se nos presenta como aquello que ocurre en un espacio geométrico representado en unas coordenadas x, y, z; situados en perfecta tensión y con una densidad alta de negro, profundo –casi, como el Vantablack, pigmento negro patentado por el artista Anish Kapoor- oscuro y denso donde la luz se nos presenta como hecho humanizado, como una entidad, como forma, como uno de los hechos o realidades palpables o tangibles en nuestra vida cotidiana, un ente que adquiere cuerpo; por negación y efecto fóbico de esa materia.

“...*Oh, no, I see a darkness.*
Oh, no, I see a darkness.
Oh, no, I see a darkness.
Oh, no, I see a darkness.
Did you know how much I love you?
Is a hope that somehow you,
Can save me from this darkness. “
(Johny Cash)

Cuando aquella realidad futurista comienza a ser pasado

Es un hecho muy significativo que películas como *Her*, Spike Jonze, (2014) nos acerquen de una forma tan hiperrealista a un posible futuro, que lejos de representarlo como imaginado, se nos presenta casi como pasado. Hechos y sensaciones, que por momentos nos aparecen como recuerdos, sensaciones, discursos, pensamientos, y tensiones vitales con lo tecnológico y con nuestro hecho de habitar la realidad; que nos parecen casi consumidos y sentidos hace 20 años. Tiempo y memoria como datos almacenables, eje T (tiempo) y eje M (memoria) establecidos como unidades en el graficar de nuestras vivencias, donde la acción se desarrolla, visualiza, analiza y sintetiza en el mismo instante. El software de nuestras realidades cotidianas nos permite de forma brusca eliminar de la ecuación un elemento indispensable para poder procesar como sujetos todos estos procesamientos: el tiempo anterior y posterior de estas acciones, el necesario para que nuestros cuerpos asimilen, se dispongan, habiten y sinteticen todas estas acciones -que como buena sociedad del consumo- no nos deja ingerir con nuestro propio tiempo, el de nuestro propio hábitat. Estos son impuestos; vienen dados por lógicas, algoritmos, interfaces preestablecidos y órdenes parametrizadas que poco o nada tienen que ver con nuestros propios biorritmos. Nos ahogamos en nuestra propia interfaz.

Interfaz como hecho contemporáneo

La interfaz se nos presenta como una de las cuestiones a analizar más necesarias de abordar como analistas de nuestra cultura, y el tiempo, el espacio y la(s) presencia(s) como hechos necesarios a cuestionar, diseccionar y plantear en distintos foros. En este sentido y aunque ya hace muchos años que desde la sociología, la filosofía y de otros campos estas realidades contemporáneas están siendo abordadas con la necesaria detención y análisis. Desde una noción más cercana a la que nos interesa sobre estas líneas, aunque con un carácter más basado en el interfaz como herramienta o medio diseñado, es la que durante finales de abril del 2016 se ha dado en la ciudad de Barcelona, durante el 1º Congreso "Políticas de la Interfaz" organizado por Gredits/Bau, Centro Universitario de Diseño de Barcelona, *Mediació Universitat Oberta de Catalunya* y *Hangar*; y en colaboración con Universidades como la Central de Cataluña, Universidad Ramón Llull y Universidad de Vic. En este foro encontramos cuestiones abordadas en las distintas mesas como: Interacciones inesperadas, Heterotopías, Herramientas docentes, Avatar, Cuerpo, Trans (apariencia), Cooperativo y Generativo, Infraestructuras, Deconstrucción poética, Arqueologías de la Interfaz, *Unfollow & Dislike*.

Todas ellas pretenden abordar y detallar o diseccionar nuestra compleja realidad cotidiana altamente tecnificada desde los diferentes prismas como las redes sociales, el diseño, el arte, lo político, etc. Hacer frente a una realidad tan compleja desde las múltiples visiones, nos parece tremendamente interesante a la vez que inabordable por momentos, pero que desde este foro de una forma estructurada y muy propia de estos tiempos se in-

tentan plantear. En este sentido las cuestiones que aparecen sobre la mesa nos parecen altamente interesantes porque en ellas nos acercamos de la mano de distintos tecnólogos, docentes, creadores, sociólogos, diseñadores y académicos a cuestiones tales como el paisaje global entendido como una interfaz, la incidencia del dato como un ente de alta presencia, cuestiones más poéticas sobre la interacción, las herramientas y la edición del interfaz como mediadoras y constructoras de las percepciones, la performatividad y la interacción del usuario o sujeto, y lo digital como una nueva arquitectura en la que vivir, navegar y trabajar en tiempo continuo, tal y como abordaba Manovich "donde ocio y trabajo se funden en un paisaje vital contínuum".

En ese prototipo de los datos, como se daba en Europa a finales de los 90 con los Datascares que el equipo de arquitectura MVRDV proponía, nos insinuaban un urbanismo y diseño arquitectónico basado en el dato del usuario, como un registro de usos, circulaciones, etc. donde nos mostraban un futuro posible hoy ya es un hecho asimilado y naturalizado en nuestro uso y comprensión del espacio y realidad contemporáneos. La ciudad hoy es una cartografía basada en IPs, en usuarios, en datos, en geolocalizaciones, en transacciones bancarias, en intercambios de correos, en flujos personales visibles. La contra política hoy se basaría en el uso y aplicación de esos medios, y en la construcción de redes y lógicas que surgen de las mismas. Hacer frente a ello se presenta como necesario.

La interfaz como territorio de fe-miedo-creencia-amuleto

El usuario, sujeto, avatar, con su interfaz mediador o dispositivo móvil, accede a una gran parte de la realidad de su hábitat por medio del mismo. En este sentido y en relación a estas cuestiones como herramientas que decalan el tiempo y la presencia, entendemos así que estos dispositivos nos sacan de la presencia, tal y como la hemos entendido hasta hoy, para postergar la experiencia, en una ubicuidad decalada donde el cuerpo sufre "prausencia" (ausencia-presente), el medio nos obliga a crear una constancia (archivo) y consumir la misma desde otro lugar y otro tiempo. Bits emocionales vacíos, espacios 1 y 0 se instalan en nuestros cuerpos. En estas pretendemos abordar desde una mirada anhelante una realidad en la que nos vemos inmersos, donde la presencia del "aquí y ahora" se nos presenta como compleja a la vez que agotadora realidad cotidiana. La interfaz actual nos propone esto: vivir, visualizar, sentir, graficar y de nuevo vivir; todo en el mismo plano y tiempo.

En medio de la oscuridad aparece a luz, cuando el amor ilumina más que un faro en medio del mar

¿Y qué ocurre con el amor cuando hablamos en estos términos? Contrariamente a los que nos gustaría, en este sumidero en el que nos encontramos, la energía más poderosa también es mediada por los dispositivos tecnológicos. Por muy a salvo que guardemos nuestras copias de archivo, tal y como Manovich sugiere en "Lenguaje de los medios" donde un mismo cuerpo (archivo) tiene distintas copias y realidades de sí mismo, en el amor

surgen nuevas formas y medios para impregnarse o caer en sus flujos. El medio de consumo actual nos ofrece entre otras cosas un abanico amplio de ofertas donde poder generar un perfil, avatar o usuario, acorde a nuestras búsquedas, a nuestros deseos íntimos, a nuestros deseos de proyección, donde generar vínculos y realidades amorosas o relacionales acordes a nuestros deseos o voluntades.

Identificar Sentir “Save as” como acción

En ese lugar como Remedios Zafra nos sugiere en *Un cuarto propio conectado*, entre la práctica afectiva, entre la representación imaginaria y cuerpo, donde operamos desde nuestro espacio propio, establecemos y generamos relaciones afectivas con otros sujetos que como nosotros transitan en el espacio del deseo afectivo por medio de una interfaz. Este hecho hoy es una realidad naturalizada, consumida y vivida como cualquier otra realidad cotidiana que pudiéramos pensar. En este contexto donde paisaje (dato), necesidad -uso de aplicaciones- y realidad afectiva, creación de avatar en una plataforma de *dating*, surge *#SyntheticLove*, una instalación interactiva que detallaremos en las siguientes líneas y que surge de una confluencia de hechos personales.

Dos escenas, dos dispositivos: La interfaz como espacio de flujo para la posibilidad (amor)

\ Escena uno: una habitación en una ciudad “x”.

Un cuarto piso en una ciudad media con la IP 23.1.13.98. Es una habitación pequeña con una ventana que da a un patio, una parabólica junto al alfeizar. Una persona con una aplicación de videochat conectada para pasar la fría noche acompañada por otra que reside a unos 300km de distancia.

\ Escena dos: una habitación en una ciudad “y”.

Un primer piso en un barrio en proceso de gentrificación de una ciudad media con la IP 1.1.198.35. En el balcón las albahacas están secas, el discurrir de la planta de arriba rezuma por las vigas de madera de la casa. Una aplicación de videochat ilumina la mesilla lacada en blanco de un mueble encontrado en la basura.

Definir hoy la realidad actual, se nos presenta en una forma donde esta es corporalizada como una luz fría y azul, brillante y parpadeante; ilumina y da hogar al espacio casa. Convierte la *house* en *home*, acompaña, da cuerpo y presencia a una soledad que cada vez se nos presenta como corpórea. Cuanta más ausencia, más presencia de nuestro espacio vacío interno, ese yo interior corporalizado aparece cada vez más con mayor decadencia.

#SyntheticLove instalación interactiva: conexiones visibles

Hace un año conocí por una aplicación móvil a un chico de otra ciudad. Mi relación actual cotidiana con él es mayormente a través de una interfaz, y esto hace que se potencie cada vez más esa sensación de vivir un concepto de realidad que va mutando en matices y nuevas formas. Dormimos con una aplicación de videoconferencia encendida; en ella podemos hablar y vernos durante unas horas y llegado ya el sueño seguimos con la misma abierta. Apagamos las luces y le oigo roncar. A veces enciendo

la luz y su cara se ilumina en Valladolid. Es, en ese preciso instante, cuando siento que estoy más cerca de él, cuando percibo de forma más clara que somos cuerpo o que somos tangibles en algún lugar. Es cuando la interfaz se desvela en su trama que lo vuelve más realista cuando se ve la trampa, se convierte en más real, cuando es imperfecto en su diseño.

Conexiones entre distintos hábitats personales/humanos. Personas y biorritmos. De las conexiones que el interfaz dispone entre usuarios/sujetos de amor. El individuo como hábitat latente, los dispositivos como medio para visualizar el pulso interno, el ritmo de la intensidad a modo de dato que tenemos dentro. Graficar el amor como acto político.

“*#SyntheticLove*” (2016), una instalación interactiva

Esta pieza está compuesta de dos núcleos de metacrilato rojo, uno late constantemente con el ritmo de la autora, y otro toma el ritmo cardíaco -con un sensor colocado sobre una peana- junto a una impresora que en ese instante de lectura de huella, imprime la hora y la fecha a la vez que transmite el dato a una de las esferas. El ticket en 9 meses quedará blanco -por su cualidad de impresión térmica-. Huella, registro, memoria, grabado, calor, intensidad, instante, latente, fugaz, no imagen. En la proyección se nos muestra un *tweet* que cada 30 segundos aparece buscando en la red el *hashtag #love*, en este y nos aparece la frase, el usuario la hora y el lugar en el mundo. En la sala, en su parte central se sitúa un neón, con el *hashtag #SyntheticLove*, la parte de la pieza, la esencia, el texto que pone título a la pieza cobra forma y cuerpo, es tangible y tiene una cualidad eléctrica que la hace vibrar tanto a nivel sonoro, como visual por el efecto del neón.

La pieza pretende a nivel discursivo hacer tangible o visualizar un hecho principalmente. La fisicidad de las relaciones, al acto de fe, el acto de amar en distancia y por medios tecnológicos principalmente, como único espacio real o corpóreo dentro de esa escena cotidiana que implican las conexiones entre dos personas. Los dispositivos utilizados en la instalación utilizan la luz en sus diferentes funciones tanto simbólicas como operativas. La luz en el rótulo de neón, las luces *leds* rojas dentro de las esferas de metacrilato, la proyección de un paisaje oscuro de los datos *tweets* nos proporcionan texto iluminado (usuario, *tweet*, localización, hora), y finalmente el sensor de latido ubicado en la peana, donde encontramos una impresora que da constancia del momento, por medio del ticket; fecha, hora y título.

Esta pieza surge en relación a hechos personales ocurridos en el mismo día: el robo sufrido del ordenador y discos duros y el encuentro físico con este amor a distancia, hechos que ocurren el mismo día; el 20 de febrero de 2015. La cuestión del archivo, de su pérdida, de la tangibilidad e intangibilidad, del flujo de los datos, de la luz como materia que da cuerpo al otro. La fugacidad de las conexiones como espacio de trabajo.

Por otra parte, la pieza está basada en otra experiencia personal donde por motivos de salud tuve que estar ingresada en una unidad de cuidados intensivos durante varios días. Allí los días eran largos y aburridos y no me podía mover de la cama por los cables conectados. En la parte superior, en ese hábitat había un electrocardiograma que graficaba mi ritmo cardíaco. En aquellos mo-

mentos me dedicaba a hacer cortas paradas respiratorias para dibujar unas líneas en aquella máquina, subir intensidad, bajar intensidad, jugar con el ritmo.

Graficar como acción política

Podríamos decir que entendemos la luz como uno de los elementos de gran importancia para nuestra vida contemporánea, que está sufriendo grandes transformaciones tanto funcionales como simbólicas en los sujetos contemporáneos que habitamos este mundo. La luz nos da cobijo, nos arropa, nos avisa de que alguien en algún lugar piensa en nosotros, nos acompaña, nos ilumina, nos da respuestas a nuestras preguntas, y nos proporciona todo aquello que deseáramos, y que a su vez alimenta en nosotros un nuevo espacio, una estructura de 1 y 0 que se instalan en nuestros cuerpos.

El arte como espacio de resistencia y de potencia política desde lo personal hacia el espacio público. Resistencia vs fragilidad. #HabitatsChat: El espacio textual como hábitat relacional y como paisaje de encuentro, latidos de corazón como teclas sonando en un espacio vacío en cualquier ciudad. Realidad contemporánea, decadencia, y belleza.

Cuando la luz se nos presenta en nuestro mar de soledad como faro, en la inmensa soledad llamada vida.

Referencias bibliográficas

- Baudrillard, J. (1968) *Le système des objets*, Paris: Ed. Gallimard.
 Brea, J.L. (2010) *Las tres eras de la imagen*, Madrid: Akal.
 Foucault, M. (1975) *Vigilar y Castigar*, Paris: Ed. Gallimard.
 Gianetti, C. (1998) *Ars Telemática*. Telecomunicación, Internet y ciberespacio, Barcelona: Ed. L'Angelot.

Manovich, L. (2005) *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*, Madrid: Paidós Ibérica.

Pallasmaa, J. (2016) *Habitar*, Barcelona: Gustavo Gili.

Zafra, R. (2010) *Un cuarto propio conectado*, Madrid: Fórcola.

Abstract: In the old days, light illuminated the ports of entry for sailors arriving from the sea. The current landscape instead speaks of a light that gives presence to the absence, warns of a message that another navigator - of the network - emits, or that captures and freezes moments. Thus, it removes us from the presence to postpone the experience, in a ubiquitous decay where the body suffers "praesence" (absence-present), the medium forces us to create constancy -file- and consume it from another place and another time. Empty emotional bits, spaces 1 and 0 are installed in our bodies.

Keywords: light - virtuality - love - connection - interface.

Resumo: Antigamente a luz alumiaava os portos e entrada primeiramente dos marinheiros que chegavam da mar. A paisagem atual em mudança nos fala de uma luz que dá presença à ausência, avisa de uma mensagem que outro navegador -de la rede- emite, ou que captura e congela momentos. Assim, nos saca da presença para postergar a experiência, numa ubicuidad decalada onde o corpo sofre "praesencia" (ausência-presente), o médio obriga-nos a criar uma constância -archivo- e consumir a mesma desde outro lugar e outro tempo. Bits emocionais vazios, espaços 1 e 0 instalam-se em nossos corpos.

Palavras chave: luz - virtualidade - amor - conexão - interface

^(*) **Izaskun Alvarez Gainza.** Diseñadora de Interiores Escuela Kunsthal. Licenciada Facultad de Bellas Artes EHU/UPV y en la Universidad de Vigo.

El ambiente de la clase y el aprendizaje significativo

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Mónica Antúnez ^(*)

Resumen: El clima de la clase que nosotros queremos lograr es de "acción permanente", de cambio, de concretar sueños de comunicación y poder gestionarlos dentro del aula. Para ello necesitamos un grupo de alumnos dispuestos "a entrar en clima": porque se sabe que cuando los alumnos se encuentran motivados realmente para realizar la tarea que se le propone, son más creativos y más comprometidos y sobre todo, cuando existe una institución que los y "nos" apoye. En este caso en la Universidad de Palermo, en la asignatura de Relaciones Públicas III, podemos crear una "atmósfera especial" para que los estudiantes se sientan cómodos, y sean capaces de crear una campaña de comunicación que les interese y que puedan aprender de otros y con otros.

De algún modo, resolver un problema de comunicación depende, muchas veces del ambiente que se genera en la clase para encontrar las posibles soluciones.

Palabras clave: Aprendizaje significativo – comunicación - clima del aula - ambiente áulico – motivación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 205]

Ambiente de la clase

Cuando un docente se encuentra en una clase, se debe pensar la misma en función del clima, y de lo que se puede y se quiere aprender en ella

El clima es muy importante, en el trabajo, en la familia, en los estudios, en cualquiera de las actividades que realizamos. Mucho más aún cuando el estudiante tiene que aprender una asignatura y aplicar nuevos conocimientos a ella. Brindar esta sensación de “bienestar” en la clase hace también que puedan producir sus trabajos, y fundamentalmente crear. Es importante el lugar donde esté ubicado el alumno, tanto en conocimientos como en experiencias vividas, como así también cómo se siente en el espacio físico donde está cursando.

De acuerdo con la Doctora en Educación, Rocío Cano; un ambiente adecuado de la clase estimula mucho para el aprendizaje de los estudiantes:

Además de la casa, las aulas de clase son un lugar en donde los niños y jóvenes tienden a pasar buena parte de su tiempo; entre 15 y 30 horas a la semana, que varían de acuerdo con el nivel educativo, son vividas en la escuela en busca del conocimiento, por ello, es importante que estos espacios les brinden una sensación de bienestar para aprovechar la educación al máximo.

Lograr el Clima Favorable de la clase podría ser el puntapé inicial para la motivación del alumno. Y un alumno motivado logra alcanzar un entusiasmo y una forma de ver los trabajos prácticos y el trabajo final diferente. Donde logran entender lo que están haciendo-

En la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, éste se diferencia del “aprendizaje por repetición o memorístico, en la medida en que este último es una mera incorporación de datos que carecen de significado para el estudiante, y que por tanto son imposibles de ser relacionados con otros. El primero, en cambio, es recíproco tanto por parte del estudiante o el alumno en otras palabras existe una retroalimentación.”

Una de las cuestiones trabajadas en la clase de Relaciones Públicas III, o Publicidad II, era la cuestión de los espacios y del entorno. Cuando trabajábamos en el aula con computadoras (en la Universidad podemos utilizar las aulas multimedia con computadoras para todos los alumnos y poder realizar el trabajo y a investigación sobre las marcas en el momento) para que los alumnos busquen información para realizar sus campañas de planificación de medios, y comenzamos la clase con la incorporación de la música de fondo, con un volumen bajo, para que todos escucharan sin molestarlos, al contrario, la música les provocaba recuerdos y alegría, motivándolos a la creación de nuevas ideas para la campaña de comunicación.

Comenzaban a contar cosas, se soltaban, buscaban mucha información e inventaban historias. Observaba que el grupo de alumnos sentía mayor motivación al trabajar con música, que sin ella. Todas las clases le pedí a alguno de los estudiantes que pusiera una música que le gustara, con la consigna que ésta sea aceptada por el grupo, y que no sea ofensiva o grosera de ningún modo.

Otra situación que se daba era la disposición de los bancos, de distintas formas, en dos filas, en varias filas, la rotación de alumnos y del docente. La rotación del docente en clase, y sentarme al lado de ellos, para leer las propuestas los hacía sentir cómodos y relajados.

“Estos son algunos aspectos que, aunados a un mejoramiento en el espacio físico, pueden hacer más agradable el aprendizaje de sus alumnos.”

Todas las clases debían hacer algo e ir mostrando sus avances al docente y trabajar en forma grupal. El avance en el trabajo práctico grupal, el diálogo permanente con el docente y con sus pares, iba formando un “clima especial” en cada clase. Y en cada clase también iba construyendo un proyecto como trabajo práctico final, que era lo más cercano a un trabajo real, pero dentro del aula. Podríamos hablar aquí de la transferencia, de estos conocimientos que aprendieron, pueden aplicarlos a nuevos casos o a nuevas marcas con las que les deban trabajar.

Clima y aprendizaje significativo

Esta experiencia con los alumnos en esta Universidad, hace pensar que hay nuevas formas de trabajar dentro del aula donde se puede crear un entorno más favorable, donde el clima sea más agradable tanto para los alumnos como para el docente, y donde el aprendizaje de esta asignatura como de otras, pueda aplicarse a diferentes contextos en forma más natural y más creativa. De este modo, podríamos acompañar al alumno a un aprendizaje más significativo,

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p.18)

Teniendo en cuenta, por supuesto, muchos otros factores que aquí no se nombran como los aspectos sociales y culturales, el trabajo individual del alumno, la lectura, la comprensión de textos, sus gustos y costumbres, entre tantas.

En Educar Chile presentan algunos objetivos para desarrollar un Desempeño Destacado en la docencia, algunos de los que propone son, los cuales me parecen muy interesantes para poder trabajarlos en nuestras aulas:

Logra que los estudiantes asistan a sus clases, motivados y expectantes.

Sorprende a sus estudiantes encontrando siempre nuevas e innovadoras formas de presentar los contenidos y lograr los aprendizajes.

Despierta la curiosidad e interés de los estudiantes por explorar, inventar y crear a partir de lo aprendido en la asignatura.

Utiliza, intencionalmente, todos los canales perceptivos para entregar información.

Enseña exitosamente las estrategias de resolución de problemas, para que los estudiantes traduzcan la información y la utilicen en situaciones nuevas.

Logra plenamente que los estudiantes reflexionen acerca de sus propios procesos de pensamiento.

El clima de la clase es esencial para el aprendizaje significativo, cuando el estudiante se siente estimulado, motivado y respetado por el docente y por sus pares, es capaz de crear y de pensar propuestas diferentes, tanto para lograr estrategias de comunicación o de marketing y un proyecto de investigación donde puede transferir conocimientos y provocar así grandes cambios.

Fuentes digitales

<http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=137141> (consulta el 25/6/2016)

<https://sites.Google.com/site/calidadtotal2014/projectupdates> (consulta mayo 2016)

Abstract: The climate of the class that we want to achieve is “permanent action”, of change, of realizing dreams of communication and of being able to manage them within the classroom. For this we need a group of students willing “to enter the climate”: because it is known that when students are really motivated to perform the task that is proposed, are more creative and more committed and above all, when there is an institution that support them and us. In this case in the University of Palermo, in the subject of Public Relations III, we can create a “special atmosphere” so that students feel comfortable, and are able to create a communication campaign that interests them and that they can learn from others and with others.

Somehow, solving a communication problem often depends on the environment generated in the class to find possible solutions.

Keywords: Meaningful learning - communication - classroom climate - classroom environment - motivation

Resumo: O clima da classe que nós queremos conseguir é de “ação permanente”, de mudança, de especificar sonhos de comunicação e gerí-los dentro da sala de aula. Para isso precisamos um grupo de alunos dispostos “a entrar em clima”: porque sabe-se que quando os alunos se encontram motivados realmente para realizar a tarefa que se lhe propõe, são mais criativos e mais comprometidos e sobretudo, quando existe uma instituição que os e “nos” apoie. Neste caso na Universidade de Palermo, na matéria de Relações Públicas III, podemos criar uma “atmosfera especial” para que os estudantes se sentam cómodos, e sejam capazes de criar uma campanha de comunicação que lhes interesse e que possam aprender de outros e com outros.

De algum modo, resolver um problema de comunicação depende, muitas vezes do ambiente que se gera na classe para encontrar as possíveis soluções.

Palavras chave: Aprendizagem significativa – comunicação - clima de sala de aula – ambiente de sala de aula – motivação.

(*) **Mónica Antúnez.** Licenciada en Publicidad (UNLZ, 1993). Especialista en Docencia Universitaria (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Comunicación Corporativa y Empresaria de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Las pantallas invaden la escuela: pistas hacia la alfabetización mediática

Fecha de recepción: agosto 2016

Fecha de aceptación: noviembre 2016

Versión final: marzo 2017

Mariana Bavoleo (*)

Resumen: La cultura digital y las herramientas de producción social de lectoescritura, están cada vez más presentes en la vida diaria de los jóvenes. Múltiples pantallas invaden los espacios escolares y la alfabetización mediática cobra relevancia para establecer prácticas revitalizadas. La alfabetización mediática no es una simple alfabetización funcional, ni un de juego de herramientas cognitivas que capacita a los alumnos para utilizar los medios; por el contrario es una forma de alfabetización crítica que exige análisis, evaluación, interpretación y la adquisición de un metalenguaje.

Palabras clave: alfabetización mediática – educación – comunicación – nuevas tecnologías – medios

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 208]

Históricamente, la visión predominante que se ha estructurado en las instituciones educativas con respecto a los medios masivos de comunicación ha sido negativa: las instituciones ven cuestionado su lugar de distribución, su espacio de producción simbólica y su prestigio cultural, mientras que los medios masivos se

posicionan como competidores por la producción y distribución de los conocimientos que las escuelas y universidades tradicionalmente monopolizaban.

Con la llegada de los nuevos medios y las tecnologías de la información y la comunicación, desde algunas perspectivas se profundizan las operaciones de descalifica-

ción y son percibidos como una amenaza que corrompe el lugar legítimo, tradicional y letrado, lugares inválidos para la construcción del conocimiento.

En un contexto donde el conocimiento y la información juegan un papel central, el entorno de la cultura digital se construye como un espacio de saberes múltiples, descentrados del sistema educativo, dispersos, fragmentados, y que pueden circular por fuera de los lugares sagrados. La escuela ya no es el único lugar de legitimación. Es el fin de la era del saber, entendida como reproducción mecanizada de los conocimientos; con ella los expertos y los portavoces entran en crisis porque el saber es accesible, superabundante y cercano. En este marco, podría sostenerse que uno de los principales obstáculos que se delinean es la creciente competencia de los nuevos medios como productores y distribuidores de conocimientos que la escolaridad tradicionalmente monopolizaba, ya que se abre un interrogante fundamental en torno a la capacidad de las instituciones de incorporar los nuevos medios y lenguajes más allá de la dimensión técnica o instrumental.

En la actualidad las TIC no solo transmiten información sino también posibilitan la expresión de ideas, cosmovisiones, valores, realidades y problemáticas sociales. Entonces, si se asume como supuesto que, como individuos insertos en contextos sociales específicos, los conocimientos se obtienen a través de experiencias de aprendizaje mediado; resulta imprescindible pensar sobre el modo en que las nuevas tecnologías se combinan con las tecnologías de la escritura para hacer posibles nuevas formas de actividades educativas.

Desde otra perspectiva, y en uno de sus conocidos artículos "De lo analógico a lo digital", Daniel Cassany (2000) introduce y problematiza el concepto de alfabetización digital, tratando de abordar los impactos de la tecnología en lo social, y en la escuela. El autor sostiene que hay una necesidad ineludible de añadir una nueva dimensión al concepto de alfabetización: la digital.

De esta manera, distingue tres ámbitos concéntricos, la alfabetización tradicional, centrada en la capacidad de usar la correspondencia habla-escritura; la alfabetización funcional, centrada en las capacidades comunicativas de usar la lectura y la escritura de modo eficaz, y la alfabetización digital, centrada en las capacidades específicas que impone el soporte digital en el uso de la escritura.

El autor considera que estamos asistiendo a una enésima expansión de la capacidad comunicativa humana, la expansión del soporte digital del lenguaje como complemento o sustituto del soporte analógico tradicional. Las nuevas tecnologías, la cultura digital y las herramientas de producción social de lectoescritura, están cada vez más presentes en la vida diaria de los jóvenes y están cambiando la forma de comunicarnos. En definitiva, la llegada del entorno digital también está provocando cambios importantes en el ámbito educativo.

Para Cassany (2000) enseñar a escribir hoy de ninguna manera puede ser igual a como era hace tan solo treinta años, cuando no existían computadoras personales, ni Internet ni emails, y cuando lo más sofisticado era una máquina eléctrica de escribir. Si se quiere que la didáctica de la escritura siga respondiendo a los usos sociales, externos a la escuela, y que el alumno aprenda en

el aula lo que necesita saber hacer en la comunidad, no podemos olvidar este cambio tan trascendental. (p. 11) Según un informe de investigación realizado por Landau, Serra y Gruschetsky (2007) para la Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, en las últimas décadas, los nuevos estudios sobre la alfabetización (Street, 2003; Gee, 2003, entre otros) y los trabajos sobre la literalidad (Cassany, 2000) han generado una serie de re conceptualizaciones acerca de las formas en que es definido y analizado el proceso de alfabetización.

Entre ellas se destacan:

La alfabetización digital se incluye en el ámbito de la alfabetización general, entendida como los conocimientos y habilidades para el desarrollo pleno del individuo en el medio social y laboral.

La alfabetización deja de vincularse exclusivamente con las nociones básicas de lectura, escritura y cálculo. La comunicación en las sociedades mediatizadas no se reduce a los modos orales y escritos de la lengua sino que incluye toda otra serie de signos, como fotografías, diagramas, gráficos, sonidos, movimientos corporales, entre otros.

La lectura y la escritura de textos verbales, icónicos o audiovisuales, ya no son vistas como habilidades generales vacías de contenido. La comprensión de distintos tipos de textos se vincula fuertemente con la práctica social a la que este texto este asociado.

La alfabetización es considerada como "múltiple" porque se vincula con distintos espacios de actuación o ámbitos semióticos. Se distinguen distintos tipos de alfabetizaciones como la inicial, la informacional y la audiovisual, entre otras.

En esta línea, los autores sostienen que una definición restringida vinculada el concepto de alfabetización al dominio de las herramientas de procesamiento de textos, planillas de cálculo e Internet.

Landau, Serra y Gruschetsky (2007) explican que la distinción entre "nativos digitales" (los que han crecido rodeados por el uso de las herramientas de la era digital) e "inmigrantes digitales" (los no nacidos en el mundo digital), intenta dar cuenta de las modalidades de pensamiento atravesadas por las gramáticas tecnológicas y los consumos mediáticos.

En este punto, los autores mencionan que si el interrogante es sobre "qué tiene que transmitir la escuela si los niños ya vienen alfabetizados"; la pregunta está mal enunciada. Si la escuela solo se centra en el "dominio" de las herramientas informáticas es probable que poco tenga que hacer en el campo de la alfabetización digital. Por el contrario, si orienta sus sentidos hacia el proyecto pedagógico y social, pueden establecerse prácticas revitalizadas.

En consecuencia, la alfabetización digital debe ser definida desde la complejidad: por un lado incluye una diversidad de capacidades vinculadas al análisis, al uso y a la producción de herramientas e información en soportes digitales; y por el otro incorpora múltiples dimensiones, una instrumental vinculada al dominio de herramientas, una ética que se relaciona con los usos públicos y privados de la información, y una social centrada en las necesidades contextuales del acceso y la producción de información. (Landau, Serra y Gruschetsky, 2007)

Entonces, se habla de “alfabetizaciones” como un conjunto plural de prácticas sociales en las que la lectura, la escritura y la oralidad participan en diferentes formas. Podría pensarse en las alfabetizaciones digitales y mediáticas como alfabetizaciones amplias, definidas desde la apropiación de una serie de prácticas de lectura, escritura y producción en los que los individuos participan cuando utilizan tecnologías y medios.

En esta misma línea, Manuel Area Moreira (2012) sostiene que la cultura del siglo XXI es multimodal y demanda la necesidad de que se incorporen nuevas alfabetizaciones al sistema educativo. La cultura se expresa, produce y distribuye a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla), mediante diversas tecnologías (libros, televisión, ordenadores, móviles, Internet, DVD...) y emplea distintos formatos y lenguajes representacionales (texto escrito, gráficos, lenguaje audiovisual, hipertextos, etc.).

En palabras del autor:

Alfabetizaciones centradas bien en la adquisición de las competencias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio del uso de los recursos y lenguajes informáticos o en el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información. Por ello, muchos expertos han empezado a proponer nuevas alfabetizaciones: alfabetización audiovisual, alfabetización digital, alfabetización informacional y alfabetización mediática, entre otras. (...)

Cada tipo de alfabetismo centra su atención en un modo de representación, de acceso y uso de la información codificada simbólicamente. Aunque cada una de estas propuestas tiene su razón de ser y justificación, todas ellas representan una forma parcial de la complejidad de la comunicación en nuestra cultura actual. La alfabetización debe ser un aprendizaje múltiple, global e integrado de las distintas formas y lenguajes de representación y de comunicación –textuales, sonoras, icónicas, audiovisuales, hipertextuales, tridimensionales– mediante el uso de las diferentes tecnologías –impresas, digitales o audiovisuales en distintos contextos y situaciones de interacción social–. (Área Moreira, 2012, pp. 24-26)

Si bien lo expuesto intenta evidenciar que las tecnologías mediatizan el proceso de enseñanza y aprendizaje (y sus relaciones subjetivas); suele pasarse “por alto” que a su vez las tecnologías como herramientas son producto de una cultura determinada, y los medios masivos “re-presetan” al mundo. Las formas en que se seleccionan, jerarquizan y tematizan los contenidos no son nunca ni neutrales, ni objetivas.

Es por esto que, marcando algunas diferencias con estas posturas, David Buckingham (2005, 2008b), sostiene que la alfabetización mediática es tan importante para los jóvenes como la alfabetización más tradicional que les capacita para leer la letra impresa. Plantea que la nueva brecha digital consiste en la separación que hay entre las prácticas que los estudiantes realizan en la escuela y las actividades que realizan en la casa o en otros ámbitos extraescolares. Fuera de la escuela, los alumnos

viven saturados por los medios, con un acceso a estos cada vez más independiente y en el contexto de una cultura mediática cada vez más diversa y cada vez más comercial, que muchos adultos encuentran difícil de comprender y de controlar. (p.28)

Por lo tanto, para el autor, es prioritario y necesario determinar qué necesitan saber los estudiantes sobre esos medios que consumen: más allá de cuestiones de habilidades técnicas o funcionales, 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.

Entonces, ¿por qué hablar específicamente de alfabetización mediática? Porque en la actualidad toda alfabetización es inevitablemente multimediática. Para Buckingham (2005) la alfabetización en medios refiere generalmente al desarrollo de una actitud crítica sobre los mensajes transmitidos por los medios de comunicación de masas: la televisión, la radio y la prensa gráfica. Excede, barca y expande el concepto de alfabetización digital. El autor explica que usualmente se reduce la expresión alfabetización mediática al conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios; y en consecuencia “parecería implicar que, de alguna manera, los medios emplean ciertas formas de lenguaje, y que nosotros estamos en condiciones de estudiar y enseñar los lenguajes visuales y audiovisuales de manera parecida a cómo los hacemos con el lenguaje escrito” (p.71)

Así, se opone a pensar que alfabetizar en medios es una simple alfabetización funcional, cómo podría ser la habilidad de descifrar las claves de un programa de televisión o de una campaña publicitaria. No es un juego de herramientas cognitivas que capacita a las personas para comprender y utilizar los medios.

La educación mediática y la alfabetización cómo su resultado es: “(...) algo más que una especie de curso de entrenamiento o prueba de competencia en las habilidades relacionadas con los medios. A falta de una designación mejor, la alfabetización mediática es una forma de alfabetización crítica. (...) Exige análisis, evaluación e interpretación. Supone la adquisición de un metalenguaje e implica una comprensión amplia de los contextos sociales, económicos e institucionales de comunicación, y cómo estos afectan a las prácticas de los sujetos” (Buckingham, 2005, p.73).

Debería empezar a reconocerse que los medios (ya sean tradicionales, emergentes, analógicos, digitales, viejos o nuevos) forman parte de la vida de los jóvenes y niños, están entramados en todas las relaciones y arraigados en las funciones social.

Al mismo tiempo el escenario global actual, caracterizado por el contexto de convergencia y los procesos de hipermediación ya mencionados, impulsa la revisión de la alfabetización mediática. Se requieren competencias y habilidades que involucren a todos los lenguajes que se utilizan en las múltiples pantallas que interactúan de forma exponencial. Sin embargo, en la enseñanza persisten serias resistencias para el acceso, la utilización y la formación que requiere la sociedad digital; las escuelas aún prohíben el acceso a entornos virtuales que no han sido, o no pueden ser, controlados previa y rígidamente.

Más que nunca es crucial abordar la inclusión tecnológica en los escenarios educativos, con el desafío de abordar de forma reflexiva y profunda las nuevas formas de producción, recepción y circulación de los lenguajes y discursos que tanto los medios como hipermedios articulan.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R., (2010). *Educomunicación: Más Allá Del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Area Moreira, M., (2004). *Cap. Los medios de enseñanza o materiales didácticos. Caracterización y tipos*. En *Los medios y las tecnologías en educación*. Madrid: Pirámide.
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Area Moreira, M., (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel.
- Buckingham, D., (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. España: Paidós Comunicación.
- Buckingham, D., (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Buckingham, D., (2008b). *Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital*. *El Monitor de la Educación*, (5) 18. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor18.pdf> (última consulta: abril de 2012).
- Castañeda, L., y Adell, J. (2013). *La anatomía de los PLEs*. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-27). Alcoy: Marfil.
- Cassany, D. (Junio, 2000) *De lo analógico a lo digital*. *Revista Latinoamericana de Lectura*.
- Dussel, I., (2009). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI*. Desafíos para la escuela, conferencia en *Virtualeduca 2009*. Disponible en: http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf (última consulta: abril de 2012).
- Dussel, I., (2011) *Enseñar y aprender en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación: Tic y Edu-

cación: Experiencias y aplicaciones en el aula. Documento básico. Buenos Aires: Fundación Santillana.

- Landau, M., Serra, J., y Gruschetsky, M.,(2007). *Acceso universal a la alfabetización digital: Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Dirección Nacional de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

Abstract: Digital culture and the tools of social production of literacy are increasingly present in the daily life of young people. Multiple screens invade school spaces and media literacy becomes relevant to establish revitalized practices. Media literacy is not a simple functional literacy, nor a set of cognitive tools that enables students to use the media; On the contrary it is a form of critical literacy that requires analysis, evaluation, interpretation and the acquisition of a metalanguage.

Keywords: media literacy - education - communication - new technologies - media

Resumo: A cultura digital e as ferramentas de produção social de lectoescritura, estão a cada vez mais presentes na vida diária dos jovens. Múltiplos telas invadem os espaços escolares e a alfabetização mediática cobra relevância para estabelecer práticas revigoradas. A alfabetização mediática não é uma simples alfabetização funcional, nem um de jogo de ferramentas cognitivas que capacita aos alunos para utilizar os meios; pelo contrário é uma forma de alfabetização crítica que exige análise, avaliação, interpretação e a aquisição de um metalinguagem.

Palavras chave: alfabetização mediática - educação - comunicação - novas tecnologias - media

(*) **Mariana Bavoleo**. Lic. en Ciencias de la Comunicación Social y Prof. en Ciencias de la Comunicación Social (Universidad de Buenos Aires). Especialista y Magister en Tecnología Educativa (tesis en curso, Universidad de Buenos Aires). Docente de Introducción a la Investigación en la Universidad de Palermo.



Facultad de Diseño y Comunicación, Mario Bravo 1050.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, C1175ABT, Argentina
www.palermo.edu