

Título de la ponencia: **“Prácticas de enseñanza con TIC en la escuela primaria. Estudio exploratorio”**.

Apellido y nombre: Cerro, Gladys; Depetris, Analía; y Guiller, Charis.

E-mail: glacero@gmail.com, depetrisana@gmail.com, charisguiller@yahoo.com.ar

Formación de grado y formación de posgrado (en curso y/o finalizado):

Gladys Cerro: Licenciada en Sociología, Maestrando en Educación;

Analía Depetris: Licenciada en Sociología, Maestrando en Metodología de Investigación Social;

Charis Guiller: Licenciada y Profesora en Comunicación Social, Maestrando en Tecnología Informática aplicada en Educación.

PONENCIA

Presentación

La presente ponencia está enmarcada en el proyecto de investigación “Prácticas de enseñanza con tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la escuela primaria”. Este interés se da en un contexto de política educativa de inclusión digital en la cual intervienen los programas educativos Conectar Igualdad y Primaria Digital, en el nivel nacional y Aula Digital, en el nivel provincial. Tales políticas que repercuten de manera inédita en el sistema educativo a nivel nacional y provincial, plantean nuevos escenarios que desafían la investigación en el tema y el desarrollo posterior de procesos de evaluación e impacto.

Frente a estos procesos resulta necesario desarrollar nuevas sensibilidades que permitan reconocer las prácticas efectivas en el aula relacionadas con las TIC. Un estudio exploratorio a nivel de las escuelas posibilita una aproximación a la intersección entre las políticas y los niveles de intervención institucional, y al conocimiento de la apropiación pedagógica de las TIC en las prácticas de enseñanza.

En particular, resulta clave conocer el modo en que las TIC están atravesando las prácticas de enseñanza para comprender la relación entre éstas y el imperativo de una educación inclusiva y de calidad en el marco de los nuevos contextos normativos y curriculares. El objetivo central de este estudio radica en explorar las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de enseñanza de segundo ciclo de la escuela primaria. Es por ello que adquiere relevancia problematizar ¿cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza con TIC de los docentes de segundo ciclo de la escuela primaria? y ¿Cuáles son los saberes que organizan esas prácticas?

Se asume que los docentes ya están inmersos en una sociedad mediada tecnológicamente, y también hay un reconocimiento explícito de las políticas públicas acerca de la centralidad de las TIC en la educación. En este sentido, se busca construir diferentes dispositivos que exploren la presencia de las TIC en las prácticas docentes, lo que constituirá un insumo para producir conocimiento sobre las prácticas pedagógicas actuales.

Se propone tomar como punto de referencia el Marco normativo curricular del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. La política curricular actual provincial enfatiza el carácter prescriptivo de los Diseños Curriculares entendiendo que los mismos pautan la enseñanza de conocimientos sociales y científicamente significativos, pertinentes a la compleja realidad sociocultural.

Resulta relevante considerar para este estudio las políticas públicas implementadas en la provincia de Buenos Aires y que han fomentado la promoción e integración de TIC en la educación. En ese sentido, las políticas de integración de TIC en nuestro país forman parte de una agenda política globalizada (Galarza, 2006).

Estado del arte

Las investigaciones que se vienen desarrollando desde comienzos del siglo XXI, en distintas áreas del conocimiento, abordan las TIC en las escuelas y de manera especial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, intentando conocer y comprender la especificidad y complejidad de los cambios tecnológicos y su impacto en la escuela. En la región, estos estudios vienen acompañando la implementación de proyectos o programas que dan cuenta de los avances en cada caso.

Gran parte de estos trabajos sobre TIC en educación se plantean desde una perspectiva macro que atiende los procesos de las políticas que promueven la aplicación e incorporación de estas tecnologías en las escuelas. Este tipo de análisis es clave para comprender la manera en que dichos procesos vienen avanzando en pos de ampliar y garantizar el derecho a la educación en los países de América Latina (Landau, 2001; Lugo y Kelly, 2010, 2011; Poggi, 2011; Jara Valdivia, 2008). A su vez, las distintas perspectivas desde la producción teórica ayudan a la problematización de tales procesos y a pensar cómo los cambios experimentados impactan en el mundo escolar, pues no se trata tan sólo de una inversión en infraestructura sino de una mutación simbólica y cultural que involucra las bases sobre las que se construye la institución escolar (Dussel y Quevedo, 2010).

En una revisión de las perspectivas de investigaciones que analizan y evalúan los fenómenos relacionados con la incorporación y utilización de TIC en las escuelas y el aula (Area Moreira, M. 2005), se identifican y clasifican cuatro grandes líneas: a) estudios sobre indicadores cuantitativos del grado de presencia de las TIC en los sistemas escolares; b) estudios sobre los efectos de los ordenadores en el aprendizaje escolar; c) estudios sobre las perspectivas, opiniones y actitudes de los agentes educativos hacia las TIC; y d) estudios sobre las prácticas de uso de ordenadores en los contextos escolares tanto de centro como de aula. Según el autor, los estudios relativos a las prácticas de uso se vienen desarrollando a partir del año 2000, en España y otras partes del mundo. Como conclusión general de estos estudios, se destaca que el incremento de la disponibilidad de recursos tecnológicos en las escuelas (ordenadores, conexión de banda ancha a Internet, pizarras y proyectores digitales) no supone necesariamente, una alteración sustantiva del modelo de enseñanza tradicional (Area Moreira 2008; Coll 2008). También se apunta que a pesar de casi dos décadas, los proyectos impulsados institucionalmente por las administraciones educativas, la presencia y utilización pedagógica de los ordenadores todavía no se ha generalizado ni se ha convertido en una práctica integrada en los centros escolares. Se puede agregar como un factor de tensión en estas indagaciones que la velocidad de los cambios con el avance de la digitalización amplía y vuelve más complejo el panorama sobre el papel de la escuela y la enseñanza en este contexto.

En España, con una trayectoria más extensa en materia de introducción de TIC en las escuelas y en la formación docente, hay gran cantidad de investigaciones sobre actitudes, conocimientos y usos de los docentes, como estudios de caso que analizan las prácticas de enseñanza, el proceso de aprendizaje y el vínculo docente –alumnos a partir de la introducción de los nuevos medios tecnológicos en el aula. Los trabajos sobre las percepciones, representaciones y opiniones de los docentes resultan significativos porque permiten comprender las prácticas de enseñanza con TIC en el marco de la lógica escolar.

Algunos de estos estudios resultan de interés como insumos para la construcción de las dimensiones del presente proyecto. Una primera línea indaga las posiciones subjetivas de los docentes (actitudes, percepciones, representaciones). La segunda permite acercar la mirada a las prácticas de enseñanza que los docentes llevan adelante en el aula y los efectos que ello tiene tanto en el proceso de enseñanza como de aprendizaje.

Entre los estudios sobre las actitudes, percepciones y representaciones de los docentes en relación a las TIC se encuentran investigaciones como:

“Las actitudes docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación TIC aplicadas a la educación”, investigación realizada en España por Fernández Martín, Hinojo Lucena y Aznar Díaz (2002). A partir una muestra aleatoria de docentes buscan conocer de manera descriptiva las actitudes dentro de la formación y perfeccionamiento en TIC, a partir de las siguientes dimensiones: la aplicación de las TIC en las diferentes áreas del currículum de educación primaria, la importancia de la formación en TIC aplicada a la educación, el nivel y la disponibilidad para la formación en tic, la formación inicial recibida en TIC y la formación permanente en tic aplicada a la educación.

“TIC y educación. Competencias tecnológicas y capacitación para la apropiación de las tecnologías” llevado adelante por un equipo de investigación de la Universidad Nacional de General Sarmiento y coordinado por Cabello y Moyano (2003), exploran distintos aspectos vinculados a la relación que los docentes de Educación general Básica establecen con las tecnologías informáticas a partir de un abordaje cuali-cuantitativo para explorar el problema de las competencias tecnológicas percibidas por los docentes.

“La capacitación docente en informática y su transferencia en el aula: un estudio en la provincia de Buenos Aires” de Martínez Vidal, R. D., Montero, Y. H., Pedrosa, M. E. y Martín, E. I. (2006), buscan conocer las habilidades desarrolladas por los docentes en servicio y el uso pedagógico de la computadora identificando factores relacionados con el grado de implementación luego de la capacitación. El análisis del grado de implementación tuvo en cuenta variables tales como: edad, evaluación personal de la capacitación, acceso a computadora en el hogar, actitudes hacia la computadora, experiencia con computadoras y autoeficacia percibida. Entre los factores que están asociados con la mayor o menor predisposición del docente para incorporar la tecnología en el aula destacan: la experiencia en el uso de las computadoras, las actitudes y la autoeficacia.

Entre las investigaciones que abordan las prácticas pedagógicas con TIC se recupera:

“La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio” de Mariano Palamidessi, Beatriz Fernández, Daniel Galarza, Dora González, Sonia Hirschberg, Mariana Landau y Juan Carlos Serra (2001) se trata de un de estudios exploratorio cualitativo para conocer la manera en que las TIC fueron introducidas en cuatro escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Se reconstruye la historia de la introducción de

las tecnologías en las escuelas y se describen las estrategias institucionales y el papel de los actores (los directivos, los docentes, las cooperadoras, el Estado) en el proceso de institucionalización del área de informática, como también, el modo en que las instituciones coordinan las tareas, definen su currículum y resuelven la relación entre maestros y especialistas. Observan que el desarrollo de cada uno de estos aspectos se da en un marco de desiguales posibilidades que, en materia de recursos materiales y simbólicos, enfrentan cada una de estas instituciones.

“El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de caso” investigación realizada en España por Manuel Area Moreira (2010) en donde se analiza el proceso de integración pedagógica de las TIC en centros educativos infantiles, de primaria y de secundaria que participan de un Proyecto (Proyecto Medusa del gobierno de Canarias iniciado en el 2001) destinado a dotar de tecnologías digitales a todos los centros educativos del archipiélago y formar al profesorado para su uso pedagógico. La investigación de corte longitudinal se orienta a explorar, desde una perspectiva de estudio de caso y etnográfico, cuáles son los fenómenos que rodean y acompañan al uso de ordenadores en la práctica de los centros y el aula. La identificación de los efectos producidos a partir de la implementación del proyecto en la organización institucional, organización del aula y de la profesión docente, les permite indagar el alcance que los mismos tienen en la innovación y/o transformación pedagógica.

“Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural”. Investigación realizada en España por Coll, Mauri Májos y Onrubia Goñi, 2008. Se lleva adelante con un trabajo empírico de estudio de caso para conocer la manera en que profesores y alumnos usan las TIC en el desarrollo efectivo de las prácticas en el aula. El análisis de cinco secuencias didácticas les permitió identificar y describir los usos reales, el contraste entre usos previstos y usos reales y el grado en que los usos reales encontrados pueden considerarse transformadores de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Los usos reales que identifican: como instrumentos de mediación entre alumnos y el contenido o la tarea de aprendizaje; como representación y comunicación de significados sobre los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje para el profesor y alumnos; como instrumento de seguimiento regulación y control de la actividad conjunta de profesor y alumnos alrededor de los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje; como instrumento de configuración de entornos de aprendizaje y espacios de trabajo para profesores y alumnos. La mayoría de usos reales de las TIC identificados en las secuencias no parecen modificar sustancialmente las formas de

organización de la actividad conjunta, sino que reproducen y retoman, en lo esencial, patrones de actuación muy similares a los que podrían encontrarse sin el uso de las TIC. El aporte principal de la investigación es la pertinencia del estudio de la actividad conjunta en el aula, y en concreto de las formas de organización de la actividad conjunta entre profesor y alumnos, su construcción, desarrollo y evolución, como vía de entrada privilegiada para la comprensión de los usos reales de las TIC.

“Uso de TIC en la práctica docente de los maestros de la educación básica y bachillerato de la ciudad de Loja, Ecuador” de Valdivieso Guerrero, 2010. Se trata de un estudio de metodología mixta para identificar el nivel de conocimientos, nivel de aplicación pedagógica de TIC y actitudes de los docentes de educación básica y bachillerato de la ciudad de Loja en el año 2009. La descripción de los perfiles de los docentes que participan de la muestra contextualiza la situación en relación a las edades, cargos, antigüedad, formación y tipo de gestión en la que los docentes desarrollan sus tareas. Las observaciones muestran que la práctica docente no refleja cambios en métodos o procesos innovadores de aprendizaje, cuando más, del uso de grabadora; no así en el manejo de otras herramientas tecnológicas. En relación a los conocimientos básicos el análisis refleja la casi nula manifestación de estándares de desempeño de nivel básico en cuanto al conocimiento y la aplicación pedagógica de TIC. En la aplicación pedagógica y la gestión del currículo en relación a las TIC se observa que los docentes no planifican ni ejercen su práctica pedagógica mediada por TIC. La evaluación de software educativo, el uso de internet y el aprovechamiento para la gestión se manifiesta en muy pocas ocasiones y de manera instrumental.

“El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos”. Universidad de La Laguna, Tenerife, España de Manuel Area Moreira, 2010. Se identifican los efectos producidos a partir de la implementación del proyecto Medusa en la organización institucional, organización del aula y de la profesión docente, les permite indagar el alcance que los mismos tienen en la innovación y/o transformación pedagógica. Las conclusiones resultan de un análisis que implica el cruce de los casos desarrollando cada una de las siguientes dimensiones: La organización escolar, las prácticas de enseñanza, los aprendizajes y el desarrollo profesional. En general las actividades planificadas con TIC son un complemento de las asignaturas tradicionales, aunque esto varía por nivel educativo. Se concluye que las TIC se utilizan como apoyo al trabajo habitual de clase y no como un recurso central de la enseñanza catalizador de la innovación pedagógica. A saber, las TIC se adaptan, en mayor o menor grado, al modelo

pedagógico habitualmente desarrollado por cada profesor, dependiendo de la formación y concepciones/actitudes del docente hacia la enseñanza y el aprendizaje se van incorporando poco a poco innovaciones.

Marco teórico - metodológico

Objeto de estudio: Prácticas de enseñanza con TIC

La educación y las tecnologías se han vinculado históricamente. El sistema educativo en general y la escuela en particular se apropian de las producciones tecnológicas desde un marco ético, político-ideológico, pedagógico y didáctico determinado. La tecnología es un producto socio-cultural y también una herramienta física y simbólica para vincularse y comprender el mundo. En ese sentido, cabe señalar que los contenidos y prácticas culturales nuevos que entran a la escuela lo hacen negociando con una forma escolar que lleva siglos de vigencia (Litwin, 2005).

Este estudio exploratorio sobre las prácticas enseñanza con TIC se aborda desde una perspectiva educativa y socio-cultural. Ello implica trascender la consideración de las TIC como herramientas o instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje, de modo de superar la mirada instrumental sobre las mismas.

La introducción de TIC en las aulas interpela las prácticas de enseñanza, y cuestiona los modelos pedagógicos tradicionales. En ese sentido, si bien se ha dado una constante revisión de los enfoques didácticos sobre las prácticas de los docentes en los procesos de construcción del conocimiento, la mediación tecnológica plantea problemáticas específicas que se vuelven necesarias abordar.

Este estudio supone el reconocimiento de nuevas formas en que se produce y circula el conocimiento hoy, nuevos modos en que se recrea y producen saberes vinculados a las propias condiciones y perspectivas, nuevas formas de integración del ver, escuchar, escribir, y hablar, en distintos soportes y con distintos enfoques.

En una cultura basada en signos, la mediación del docente se vuelve más relevante, en la medida que puede contribuir a dar forma, lenguaje y contenido a nuevos modos de expresión social y a apropiarse, de manera significativa, de las posibilidades que ofrecen las TIC. Las instituciones cumplen un rol fundamental al momento de facilitar la incorporación equitativa, igualitaria y crítica de esas herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; fundamentalmente en países donde el acceso a las TIC es desigual.

En la planificación y puesta en marcha de una enseñanza de calidad, con sus dimensiones culturales, éticas y sociales, importa conocer el sentido que los docentes dan en sus prácticas a las tecnologías de la información y la comunicación. Esto significa, indagar acerca de los sentidos que hay detrás de las decisiones de incorporación, revisar “mitos” y “prejuicios”, y dar cuenta de los significados que imprimen las TIC a las prácticas de enseñanza.

Delimitación conceptual

Prácticas de enseñanza

El cambio de perspectiva puesto de manifiesto en el Marco General de Política Curricular, aprobado por el Consejo Provincial de Educación según Resolución N° 3655/07, pone en evidencia el lugar central de las prácticas de la enseñanza, cuya concepción expresa: “La enseñanza es entendida como la práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos a las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. En este proceso no sólo se producen saberes sino modos de vincularse con el conocimiento, aspectos que sólo se aprenden en relación con otros” (Marco General de la Política Curricular 2007: 17). Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza resultan de la relación entre los sujetos sociales en la institución escolar y la mediación curricular.

Asumir la enseñanza como práctica social, implica comprenderla como una actividad que se realiza en un contexto socio-histórico determinado, en el que los sujetos se constituyen en partícipes activos, inscribiendo sus actos en tramas de significación complejas y diversas (Edelstein, 2000, 2002; Basabe y Cols, 2008; Sanjurjo, 2009).

En el Diseño Curricular para la Educación Primaria, en particular, hay un reconocimiento de la dimensión colectiva del aprendizaje a partir de las interacciones entre pares y con los docentes, en la medida que favorecen experiencias de debate, responsabilidad compartida para la elaboración de saberes comunes y organización de tareas compartidas. Se reconoce el trabajo colectivo como contenido en sí mismo, no sólo como estrategia didáctica. (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2008: 15). Esta definición comprende una perspectiva desde la cual las prácticas educativas resultan de una actividad de construcción conjunta llevada a cabo por docentes y alumnos alrededor de las actividades, las tareas y los contenidos que vertebran el trabajo, la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Como se indica en el mismo Diseño Curricular: “Si bien el

aprendizaje es un proceso individual, la enseñanza está organizada de manera colectiva. Lo grupal y lo individual se interrelacionan permanentemente en la vida del aula. Las interacciones con los pares y con los/as docentes promueven avances en los conocimientos. (...) Posibilitan que los alumnos/as se descentren de sus puntos de vista, se apropien de ideas y conocimientos de sus compañeros. Por otra parte, el trabajo colectivo favorece la inmersión en experiencias de debate, en la responsabilidad compartida para la elaboración de saberes comunes, en la necesidad de organizarse para realizar tareas compartidas. Las interacciones sociales son – además de una modalidad de organización didáctica- , un contenido en sí mismo. El trabajo colectivo es parte de lo que la escuela enseña. El trabajo colectivo no se opone a la producción y responsabilidad en el aprendizaje de cada niño/a, al trabajo individual.” (Diseño Curricular para la Educación Primaria, 2008: 15).

Desde el lugar del sujeto de la enseñanza se trata de la acción de un docente, que “Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela...Y a su vez ella misma es devenir, duración, transformación” (Basabe y Cols, 2008: 141).

Tal concepción comprende una perspectiva sociocultural en la cual las prácticas resultan de una actividad conjunta llevada a cabo por docente y alumnos alrededor de las actividades, las tareas y los contenidos que vertebran el trabajo, la enseñanza y el aprendizaje en el aula. En este sentido, “la clave de la enseñanza y el aprendizaje en el aula reside en las relaciones que se establecen entre los tres elementos que conforman el triángulo interactivo: el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad de aprendizaje de los alumnos”(…) “Más allá de la toma en consideración de los tres elementos, (...) la enseñanza –la ayuda sistemática, sostenida y ajustada a ese proceso de construcción de significados y de atribución de sentido– devienen posibles gracias a la actividad conjunta –o para ser más precisos, a las secuencias de actividad conjunta– en la que se implican y participan profesores y alumnos, durante períodos más o menos largos, mientras desarrollan actividades y tareas en torno a los contenidos”. (Coll, Mauri Májos y Onrubia Goñi, 2008:4).

Este posicionamiento implica un alejamiento de posturas que señalan un supuesto de causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje. Como señala Porlan (1997), esas perspectivas parecen indicar que los únicos responsables del aprendizaje de los alumnos

son los profesores, desconociendo la multiplicidad de factores que intervienen en la configuración del contexto educativo, así como los distintos conocimientos y saberes que conviven con el conocimiento académico, disciplinar o científico.

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

En un sentido amplio, se puede afirmar que la “tecnología” es cualquier herramienta y/o extensión del cuerpo que media con el entorno de las personas. De este modo, “la tecnología no está separada de los sujetos sino que pasa a ser algo integrado. Es, si se quiere, una perspectiva histórica y cultural de los seres humanos; pensados como entidades biológicas que realizan la práctica totalidad de sus acciones mediante el uso de instrumentos producidos socialmente”. (Rodríguez Illera, 2005:30).

En un sentido estricto y a los fines de este estudio se entiende por Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) “el conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas -hardware y software-, soportes y canales, relacionado con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información, que permite su adquisición, producción, tratamiento, comunicación, registro y presentación, en forma de voces, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética” (Duncombe-Heeks, 1999: 2, apud Sal Paz, Julio César, 2010: 45). En esta conceptualización se incluyen las tradicionales Tecnologías de la Comunicación (TC) -principalmente la radio, la televisión y la telefonía convencional- y las Tecnologías de la Información (TI) que se caracterizan por la digitalización de las técnicas de registro de contenidos (informáticas, de comunicación, telemáticas y de interfaces).

Es preciso señalar que de las tecnologías desarrolladas durante el último siglo, sólo algunas han sido calificadas como “nuevas”: la microelectrónica, informática, telecomunicaciones, automatización, láser, biotecnología, energías renovables y nuevos materiales (Bericat Alastuey, 1996, apud Sal Paz, Julio César, 2010:47). Pero no todas poseen el impacto y la trascendencia social que poseen la informática y las telecomunicaciones.

Las Tecnologías de la Información (TSI) se diferencian de las anteriores innovaciones en tres aportes centrales (Ester Schiavo, en Finkelievich y otros, 2000):

- Constituyen una plataforma de comunicación hipermedial, cuya utilización no radica sólo en trasladar un texto verbal o icónico de un soporte de papel a otro digital, sino en aprovechar, adecuadamente, su potencial para el diseño y enunciación de mensajes hipermediales e interactivos.

- Implican un espacio que viabiliza la producción de conocimientos en red, sin que sea condición necesaria compartir el mismo medio físico ni operar sincrónicamente. Esta característica supone alteraciones en la percepción del mundo y cambios estructurales en las formas de interrelación social, puesto que permite incorporar una nueva territorialidad a la vida cotidiana -la del ciberespacio- y, en consecuencia, transformar los modos de habitar, relacionarse y trabajar.

- Actúan como factor de creación de comunidades, dado que generan un nuevo entorno donde es posible interactuar a escala planetaria, a partir de motivaciones y de intereses particulares, sin que importen las distancias geográficas ni la sincronidad. De tal forma, este escenario consiente la participación, comunicación, cooperación e intercambio de información y de bienes y servicios entre actores sociales -individuales y comunitarios, públicos y privados-, a la vez que, de manera simultánea, proyecta lo local a la esfera global.

TIC, Cultura y Sociedad: Tecnologías y Tecnicidades

Para pensar las TIC se parte de su estrecha relación en el entramado escenario de transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas actuales, donde se registra el resquebrajamiento de los Estados-Nación como construcciones sociales y culturales homogéneas. Este proceso está haciendo emerger nuevas tramas sociales globales relacionadas con la revolución digital, que no remite a nuevas máquinas sino a nuevos modos de integración, de percepción y de lenguaje, nuevas sensibilidades y escrituras que están generando cambios en la cultura, las dinámicas de las sociedades y la construcción del conocimiento. (Barbero, 2002).

En la sociedad de la información la tecnología "deslocaliza los saberes modificando el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber" (Barbero, 2002: 80), mientras que el desarrollo económico, social y político se encuentra directamente ligado a la innovación. Las redes no se constituyen sólo como herramientas para la transmisión de información y para la comunicación, sino que están dando lugar a un nuevo y complejo espacio global de integración y acción social (Castells, 2000).

Las articulaciones entre lo local, lo nacional y lo global; así como el atravesamiento de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad y en la cultura nos replantea las competencias y conocimientos que las sociedades deben promover para integrar a los ciudadanos en las esferas públicas y en los discursos productores de sentido e identidad (Palamidessi, 2006).

La revolución tecnológica “no es tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos –que constituyen lo cultural- y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios”(Barbero, 2002). Un nuevo modo de producir, inextricablemente asociado a un nuevo modo de comunicar, convierte al conocimiento en una fuerza productiva directa.

El entorno de información al que asistimos entremezcla múltiples saberes y distintas formas de aprender, y se encuentra “descentrado” respecto del sistema educativo organizado a partir de la escuela y el libro. Por ello, como afirma Barbero, la transformación en los modos de circulación del saber es una de las más profundas transformaciones que puede sufrir una sociedad. La escuela está dejando de ser el único lugar de legitimación del saber ya que hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales, difusos y descentralizados.

Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es según Barbero, uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo. Estos nuevos saberes remiten a nuevas figuras de razón que nos interpelan desde la tecnicidad. Con la computadora estamos ante un nuevo tipo de tecnicidad que posibilita el procesamiento de informaciones y cuya materia prima son abstracciones y símbolos. Se establece una nueva relación de cerebro e información que sustituye a la tradicional relación del cuerpo con la máquina. Asimismo, las redes informáticas transforman la relación de los sujetos con el espacio y el lugar. Se trata de movimientos de integración y de exclusión, de desterritorialización y relocalización. En ellos interactúan y se entremezclan lógicas y temporalidades tan diversas como las que entrelazan en el hipertexto a las sonoridades del relato oral con las intertextualidades de la escritura y las intermedialidades del audiovisual. Un ejemplo, de la profundidad de los cambios en las relaciones entre cultura, tecnología y comunicación, es la reintegración cultural del mundo de los sonidos y las imágenes, relegado al ámbito de las emociones y las expresiones.

Hipótesis de trabajo

- La posibilidad de integración de las TIC en la escuela implica una transformación e innovación en las prácticas de enseñanza.
- Las prácticas de enseñanza con TIC que llevan adelante los docentes de la escuela primaria están atravesadas por sus saberes, percepciones y consumos culturales vinculados a las TIC.

Objetivo general

Explorar y describir prácticas de enseñanza con TIC en segundo ciclo de la escuela primaria.

Pregunta de investigación

¿Cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza con TIC de los docentes en la escuela primaria de la provincia de Buenos Aires y cuáles son los saberes que organizan esas prácticas?

Objetivos específicos

Indagar tendencias generales de prácticas de enseñanza con TIC en segundo ciclo.

Conocer y analizar los usos, concepciones, opiniones, percepciones y actitudes de los docentes en relación con las TIC.

Describir las prácticas de enseñanza con TIC en las diferentes áreas curriculares de 6° año de la escuela primaria

Propuesta metodológica

La presente investigación consiste en un estudio exploratorio sobre prácticas de enseñanza relacionadas con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en sentido estricto.

Se establece como unidad de observación los docentes de segundo ciclo de las escuelas primarias, las que son oportunamente seleccionadas de acuerdo a los criterios que se especifican más adelante. Se define abordar en profundidad las prácticas de enseñanza con TIC que llevan adelante los docentes de 6° año dado que es el último año del nivel primario. Este recorte supone por un lado la finalización de la trayectoria escolar básica y condensa toda la trayectoria en la escuela primaria.

Se define llevar adelante un abordaje metodológico a partir de dos perspectivas: cualitativa y cuantitativa. Esta decisión responde a la posibilidad de complementar la información obtenida mediante técnicas e instrumentos de recolección que se corresponden con cada una de ellas. Ambos abordajes ofrecen posibilidades metodológicas propias que al triangularse¹, permiten ampliar y profundizar el campo de estudio.

¹ El término “triangulación” se utiliza de varias formas, pero fundamentalmente se refiere a la recogida y comparación de distintas perspectivas sobre una misma situación de comunicación. Piñuel Raigada (2002)

Se prevé realizar una encuesta a todos los docentes de segundo ciclo de las escuelas seleccionadas con la intención de conocer tendencias generales de inclusión de TIC en las prácticas de enseñanza en el segundo ciclo (destinatario de políticas provinciales y nacionales con TIC en la escuela primaria) y a partir de sus resultados seleccionar a los docentes de 6° año con los que se realizará el abordaje en profundidad cuyos criterios se especifican más adelante.

Se propone abordar el objeto de estudio: prácticas de enseñanza con TIC, a partir de dos dimensiones de análisis: institucional y sujetos de la enseñanza. La dimensión institucional se justifica en tanto se entiende la enseñanza como una práctica social regulada y circunscripta a un espacio institucional. Una marca institucional como constructora de sentido, que justifica y legitima una forma de enseñar y aprender. Cada institución es el escenario en el que interactúan las políticas educativas y las prácticas docentes y en el caso particular de las TIC, éstas forman parte de una explícita política de integración en el sistema educativo.

En relación con la dimensión sujetos de la enseñanza, resulta oportuno señalar que las prácticas de enseñanza no son entendidas como una acción de transmisión neutra, despojada de toda vinculación con el contexto, son entendidas como prácticas situadas. El sujeto que enseña es un sujeto social con una biografía personal y escolar, y con una formación y trayectoria laboral. (Cols y Basabe 2007). Esta concepción está anclada en la concepción de enseñanza como práctica social. Es por ello que estudiar las prácticas de enseñanza implica abordarlas desde el docente en tanto sujeto social.

La dimensión sujetos de la enseñanza requiere identificar analíticamente tres subdimensiones: Usos de las TIC, saberes y concepciones sobre TIC y programación de la enseñanza en relación a las TIC.

Se definirá una muestra intencional de escuelas siguiendo criterios específicos como escuelas de interior de la provincia y del conurbano. Escuelas con participación en programas o planes relacionados con TIC y sin participación en ellos. De aquellas sin participación en planes o programas, las que cuentan con proyectos específicos relacionados con TIC.

Las dimensiones antes mencionadas se trabajarán a través de diferentes técnicas de recolección de información como entrevistas y análisis documental. Finalmente, se

analizará y triangulará la información obtenida. Se propone implementar una triangulación inter-método² e intra -método³ . (Denzin, 1970 en Marradi, Archenti, Piovani, 2012).

La dimensión institucional se abordará mediante encuestas y entrevistas a directivos de las escuelas seleccionadas. Los documentos institucionales se analizarán mediante un protocolo de análisis documental.

La dimensión sujetos de enseñanza se trabajará desde cada una de tres subdimensiones anteriormente presentadas. Los actores intervinientes son los docentes de 2° ciclo a quienes se aplicarán encuestas.

A partir del análisis de las encuestas, se propone por un lado, identificar tendencias generales de inclusión de TIC en las prácticas de enseñanza en cada año del 2° ciclo, por otro, seleccionar a aquellos docentes de 6° año con quienes se realizará un estudio en profundidad, cuya elección responde a criterios vinculados con el uso de TIC. Es por ello que no se define de antemano el docente ni el área que tenga a cargo cada uno. En este estudio en profundidad se trabajará con entrevistas, narrativas docentes y análisis de documentación pedagógica como planificaciones didácticas o proyectos pedagógicos.

² La triangulación intra- método admite que con un único método o estrategia de investigación se apliquen diferentes técnicas de recogida y de análisis de datos. El objetivo que se persigue es ampliar la información y comprobar la validez y fiabilidad de la información. (Denzin, 1970)

³ La triangulación inter-método establece una combinación de métodos de investigación (no similares) para el abordaje de una misma unidad de análisis. Con ello se pretende paliar las limitaciones de cada método, contrarrestándolas con las potencialidades de los otros métodos. De este modo, este tipo de triangulación entre métodos se convierte en un vehículo para la validación cruzada cuando se alcanzan resultados convergentes con métodos diferentes, pero que apuntan a la misma dimensión del problema de investigación. (Denzin, 1970)

Bibliografía

Area, Moreira M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. RELIEVE: v. 11, n. 1, p. 3-25. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm

Area Moreira M. (2010) El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos¹. Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España

Basabe y Cols. (2008) La enseñanza en El saber didáctico de Camillioni (comp).Ed Paidós. Buenos Aires.

Burbules, N. y Callister, Th. (2001) Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Cap.3: "Hipertexto: el conocimiento en la encrucijada".

Cabello, Roxana y Moyano, Renzo (2003) TIC y EDUCACIÓN. Competencias Tecnológicas y capacitación para la apropiación de las tecnologías. Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. Buenos Aires.

Castells, Manuel (2000). La era de la Información. Volumen I. Alianza Editorial, Madrid.

Coll César. (2005) Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por la tecnología de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. Revista electrónica sinéctica, num 25 enero – agosto 2005. pp1 – 24. Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente. Jalisco México

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10. Mexico.

Denzin, N. K. (1970): Sociological Methods: a Source Book. Aldine Publishing Company. Chicago en Marradi, Archenti, Piovani (2012) Metodología de las Ciencias Sociales.2 CENGAGE Learning. 2º edición. Buenos Aires.

DGCyE (2011) Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa La agenda actual de la investigación sobre el uso pedagógico de tecnologías de la información y la comunicación. Documento de trabajo de circulación interna. Dirección Provincial de Planeamiento.

DGCyE (2007) Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo. Provincia de Buenos Aires.

Dussel I. y Quevedo L.A. (2010) Educación y Nuevas Tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico. VI Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.

Fernández Martín, Fernando; Javier, Francisco; Hinojo, Lucena; Aznar Díaz, Inmaculada(2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la educación. Revista Contextos Educativos. Universidad de Granada. España.

Finkelievich, S. y otros (2000) ¡Ciudadanos a la red! Los vínculos sociales en el ciberespacio. Buenos Aires, La Crujía.

Galarza, D. y Pini, M. (2001)“Gestión pública, educación e Informática: el caso del PRODYMES II”. [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DINIECE. Unidad de Investigaciones Educativa](#) Publicación. Buenos Aires.

González Arencibia, M. (2006): Mundo de unos y ceros en la gerencia empresarial. Málaga, Universidad de Málaga. Disponible en URL: en ww.eumed.net/libros/2006a/mga-01/

Guiller, Ch (2010) Las Tic en la propuesta de enseñanza. En Aplicaciones de las TIC en Educación. Prácticas educativas y formación docente.Comp Sergio Gavino. INSFD N° 17. Proyecto CAIE 2009-2010.

Jara Valdivia Ignacio (2008) Las políticas de tecnologías para escuela en América Latina y el mundo: Visiones y lecciones. Colección documentos de proyectos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.

Landau Mariana (2001) Las tecnologías de la información y la comunicación. Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo. Unidad de Investigaciones educativas. DINIECE. Bs. As.

Landau, M., Serra, J.C., Grustchesky, (2007) M. “Acceso Universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino”. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Argentina. Octubre.

Litwin (comp) (2000) Tecnología educativa. Política, historias, propuestas. Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires.

Lugo María Teresa y Kelly Valeria. (2010) Tecnología en educación: ¿políticas para la innovación? - 1a ed. – Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.

Lugo, María Teresa (2011) La matriz TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas / María Teresa Lugo y

Valeria Kelly. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Martín Barbero J. (2002) "La educación desde la Comunicación". Parte. III. Paidós. En: www.eduteka.org

Martínez Vidal, R. D., Montero, Y. H., Pedrosa, M. E. y Martín, E. I. (2006). La capacitación docente en informática y su transferencia al aula: Un estudio en la provincia de Buenos Aires. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 8 n°2.

Palamidessi, Mariano (2006) Las escuelas y las tecnologías en el torbellino del nuevo siglo. Cap. 1 : "La escuela en la sociedad de redes". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Palamidessi Mariano (coordinador) Lic. Beatriz Fernández, Lic. Daniel Galarza, Lic. Dora González, Mg. Sonia Hirschberg, Lic. Mariana Landau, Lic. Juan Carlos Serra (2001). La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio. Informe de investigación. DINIECE. BS. AS.

Piñuel Raigada, José Luis (2002). Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Sociología IV. Facultad de CC. de la Información. Estudios de Sociolingüística. 3(1), pp. 1-42. España.

Poggi, Margarita (2011) Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Rodríguez Illera, José Luís (2005). El aprendizaje virtual: Enseñar y Aprender en la era digital. Ediciones Homosapiens.

Roman M., Cardemil C. y Carrasco A. (2011) Enfoque y Metodología para evaluar la Calidad del Proceso Pedagógico que incorpora TIC en el Aula. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE) Volumen 4 Número 2.

Sal Paz, Julio César. "Notas sobre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Sociedad y Discurso. Número 17: 44-72. Universidad de Aalborg. www.discurso.aau.dk.

TICS –Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Una definición de TICS.* Disponible en Internet desde: http://tics.org.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=28>

Valdivieso Guerrero T. S. (2010) Uso de TIC en la práctica docente de los maestros de la educación básica y bachillerato de la ciudad de Loja. Centro de Educación y Psicología. Universidad Técnica Particular de Loja. Ecuador.