

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

Prácticas de enseñanza y nuevos contextos.

Fernández Zalazar, Diana Concepción, Jofre,
Cristian Martín y Pisani, Paula.

Cita:

Fernández Zalazar, Diana Concepción, Jofre, Cristian Martín y Pisani,
Paula (2015). *Prácticas de enseñanza y nuevos contextos. VII Congreso
Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII
Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/440>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/W7u>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.*

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y NUEVOS CONTEXTOS

Fernández Zalazar, Diana Concepción; Jofre, Cristian Martín; Pisani, Paula
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación UBACyT: "Usos de las TIC y prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología". Realizaremos una revisión teórica de las concepciones sobre las prácticas de enseñanza tradicionales y cómo surge la necesidad de innovación frente al desafío de las mediaciones de las TIC. Analizaremos el modo en el que estas tecnologías se han insertado en la educación y las posibilidades que generan algunas de las nuevas propuestas pedagógicas de intervención, especialmente aquellas que proponen la innovación en el marco de la llamada educación disruptiva.

Palabras clave

TIC, Prácticas de enseñanza, Innovación, Educación disruptiva

ABSTRACT

TEACHING PRACTICES AND NEW CONTEXTS

The present article is part of the UBACyT project of investigation "Uses of ICT and teaching practices in psychology university teachers" A theoretic revision among traditional educational practices will be made analyzing the need to inovate facing the challenge of ICT mediation. As well as the way in wich this technologies have been inserted in education and the possibilities they create in the new pedagogic proposals of intervention, especially the ones that propose innovation in the context of disruptive education.

Key words

ICT, Teaching practices, Educational technology, Educational innovation

Introducción

La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han logrado un grado de penetración social tal, que es difícil concebir un espacio donde no se hayan incorporado como un elemento más del paisaje cotidiano. Factores como el intercambio de información, la accesibilidad, simultaneidad y ubicuidad entre otras características, han llevado a la psicología a repensar las prácticas de la actividad humana en función de las características y potencialidad de las TIC.

Las nuevas tecnologías inciden de tal forma en el sujeto y en las instituciones que es necesario reconsiderar los modos tradicionales de interacción humana. Dentro de esta interacción, el ámbito educativo-académico no está exento de efectos sobre su estructura y funcionamiento institucional, sino por el contrario, se ponen en jaque las formas históricas y tradicionales de transmisión de conocimiento que le han sido característicos.

La reconfiguración de estos nuevos escenarios en el contexto socio-histórico y económico imperante, junto a los sujetos de aprendizaje con características propias de la época, obliga a reflexionar no sólo sobre la dimensión histórica por la cual la institución académica surge y se consolida, sino también a las disímiles condiciones en las que surge comparado con el contexto actual.

Por otro lado, las prácticas de enseñanza docente que se habían

consolidado como estables y sólidas en la prosecución de sus objetivos, parecen perder fuerza frente a las nuevas formas de aprendizaje e interacción mediatizadas por TIC.

Prácticas y contextos

A lo largo del desarrollo de las instituciones educativas formales, han sido numerosos los modelos y tradiciones de enseñanza que se han sucedido en diferentes momentos y lugares. Actualmente podemos encontrar diversos especialistas que han definido de manera más o menos homogénea las prácticas de enseñanza. Barbier (En Cid-Sabucedo et al, 2009) la entiende como el conjunto de procesos de transformación de una realidad en otra realidad, integrando diversas dimensiones que van desde lo afectivo, hasta lo intelectual y funcional. De esta forma, las prácticas derivan como resultado de una interacción entre distintas dimensiones en las que se destacan situaciones, procesos y sujetos. Lave (1991) y Chaitklin (Chaitklin & Lave, 2001) la caracterizan como una relación dialéctica entre las personas que actúan y los entornos de su actividad. Altet (2002) por su parte la define como "un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos constituidos por numerosas dimensiones enlazadas", ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001 en Cid-Sabucedo et al, 2009).

A su vez hay que agregar que la "práctica docente engloba a la vez la práctica de enseñanza frente a los alumnos, y/o con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo con los compañeros, la práctica de intercambios con los padres, las prácticas con colaboradores" (Altet, 2001 en Cid-Sabucedo et al, 2009). Por otro lado es útil distinguir entre las prácticas declaradas como aquello que se dice que se hace en el aula, y las prácticas observadas, como aquellas relevadas a partir de protocolos de observación de la práctica contextualizada y efectivamente realizada (Clanet, 1998, 1999a, 1999b en Cid-Sabucedo et al, 2009).

María Davini, sostiene además respecto de las prácticas de enseñanza, que no debe referirse exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino también a "la capacidad de intervención y acción en contextos reales complejos, ante problemas integrales que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos" (Davini, 2011, p. 114).

Si bien no se pueden rastrear modelos puros en las distintas prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes, se pueden ubicar tres orientaciones predominantes en los últimos años (Fenstermacher, 1998):

a) *La práctica docente como actividad técnica*: Desde esta orientación la vida en el aula tiene como foco las relaciones que se establecen entre la actuación docente y su incidencia en el rendimiento del alumno. La actividad del profesional es básicamente instrumental y dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas, el educador es considerado un técnico.

b) *La práctica docente como comprensión de significados*: Esta orientación surge nutrida de los aportes de la psicología cognitiva aplicados a la psicología del aprendizaje, reconociendo el papel de la mediación de los procesos mentales en el comportamiento del

docente y de los estudiantes. La práctica docente es la resultante de la forma en que el educador piensa su intervención, identificando las estrategias cognitivas del alumno en su procesamiento de la información. Este tipo de prácticas docentes puede centrarse en el docente y en su mirada específica del proceso educativo, o en el alumno y en su aproximación al aprendizaje.

c) La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales: En éste tipo de práctica, subyacen los aportes del modelo pedagógico ecológico, donde el docente y el alumno son activos procesadores de información e interactúan en contexto de clase, produciendo una influencia recíproca y dialéctica en los comportamientos del educador y de los alumnos, y en la construcción de significados. Aquí se reconoce la incidencia del contexto físico y psicosocial en la actuación individual y grupal del docente y de los estudiantes.

Nuevos contextos TIC

A partir del momento en que se insertan las computadoras en la educación, podemos reconocer en los primeros tiempos la incorporación de las mismas respondiendo más a una presión mercantil de las instituciones y las demandas sociales que a una necesidad de la currícula escolar que implicará un replanteamiento de la didáctica y de los medios en función de la producción de conocimiento. Muchos años han pasado ya desde los años '80, sin embargo han sido pocas las experiencias realmente innovadoras en el uso de la tecnología para la educación. Sabemos ya, como lo señala Díaz Barriga (2005) que la innovación suele ser algo que lleva a la compulsión en el espacio educativo y dicha compulsión es lo que no permite que se lleve a cabo la innovación de manera legítima e impide también que se consoliden los procesos innovadores debido a la falta de análisis o revisión conceptual de lo ejecutado. Es así como muchas veces podemos hablar de "modas" o de usos puramente instrumentales de la tecnología que no hacen más que presentar un cambio cosmético, donde no se modifica ni se aprovechan las potencialidades de lo novedoso a aprehender y se repite o replica en las nuevas mediaciones viejos esquemas e intervenciones de las prácticas docentes. Esto tiene sus efectos tanto sobre los docentes como sobre el alumnado. En el caso de los docentes las posiciones van desde el rechazo o temor a ser sobrepasados por los jóvenes en sus habilidades técnicas y en el caso de los estudiantes surge un comienzo de entusiasmo y motivación respecto de poder utilizar TIC en el medio educativo, que luego decae cuando las prácticas lejos de renovar sus formas se quedan en el momento de la adaptación, cuando: "...los docentes utilizan la tecnología como apoyo a formas tradicionales de enseñanza. Por ejemplo, usan el powerpoint como pizarra electrónica, en apoyo a una clase magistral. Cero innovación didáctica." (Adell, 2008).

Si nos adentramos al tema de las competencias digitales que deben desarrollar los profesores, el programa sobre competencias TIC de la UNESCO (2008) propone que tanto docentes como alumnos deben aprender a usar las TIC, siendo buenos buscadores, analizadores y evaluadores de la información, que puedan solucionar problemas y tomar decisiones, como usuarios creativos y productivos, buenos comunicadores y colaboradores, ciudadanos informados y responsables capaces de contribuir con sus aportes a la sociedad. Sabemos que muchos de estos requisitos están aún muy lejos de generalizarse y en especial en la educación universitaria hay pocos casos de instancias novedosas e innovadoras que permitan el desarrollo de dichas competencias. Dentro de las propuestas que buscan el uso de TIC articulando competencias e interactividad, podemos mencionar las que van del uso de las TIC (Tecnologías de la

Información y la Comunicación), pasando por las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) para llegar a las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) postulando un zona de desarrollo próximo que va de la interacción a la participación, del análisis de la información a la curación personalizada de contenidos, evolucionando desde las comunidades de práctica hacia la participación como el último eslabón del desarrollo tecnosocial (Reig, 2012).

Del mismo modo las experiencias de los MOOC (Massive Open Online Course) o la clase invertida (flipped classroom) son todavía un desafío para el núcleo duro de la educación superior. En ambos casos el microformato, la transmedia y la apertura del proceso de adquisición y construcción de conocimiento rompiendo con el formato tradicional de tiempo y espacio común e igual para todos, lleva a la posibilidad de un recorrido personal del alumno que orientado por el docente en la función de tutor le posibilitará el respeto al modo singular de sus tiempos y espacios de aprendizaje acorde a su singularidad cognoscitiva (Fernández Zalazar, 2008).

En distintos ámbitos de la sociedad, la innovación implica mejorar continuamente aquello que se produce. En el proceso, a veces surgen innovaciones radicales que rompen con el paradigma anteriormente sostenido. Esto se entiende como una innovación disruptiva, un cambio que obliga a cambiar los esquemas de trabajo e implica una adaptación necesaria para que la institución siga sosteniendo de manera efectiva su actividad (Johnson, 2011). Esta disrupción no supone una mejora de lo que se está realizando en las prácticas sino la emergencia de algo realmente novedoso e innovador que irrumpe de manera disruptiva respecto de lo esperable en el contexto o sistema de actividad (Engeström, 2001).

En esta línea surgen diversas propuestas (Adelle y Castañeda, 2012; Fernós Miró, 2013; Acaso, 2013) en donde se abordan un conjunto de alternativas a la clase tradicional que incluyen las pedagogías corporales, como lugar de replanteamiento del cerebro como órgano privilegiado para el aprendizaje, entendiendo que la construcción del conocimiento viene dado por un sujeto indisoluble; el lugar del movimiento en la praxis como correlato dinámico del pensamiento, la importancia de la comunicación no verbal en las interacciones educativas; el lugar del arte, no plasmado como una obra particular rígida y estática, sino como desencadenante de un proceso creativo en los actores involucrados, en donde la clase se transforma en un proceso artístico que puede desencadenar en los participantes procesos creativos de conocimiento; y lenguajes alternativos al habla solista como el lenguaje audiovisual, lugar de convergencia de micro y macrorrelatos narrativo-contextuales que fomentan la comunicación en el aula desde otra perspectiva.

El desafío es entonces cómo llegar a una educación y a prácticas que permitan la personalización dentro de la masividad, con la utilización de herramientas flexibles que abren a nuevas posibilidades en tanto se replanteen las prácticas docentes que, como bien señala Area Moreira (2000): "El reto de futuro está en que las universidades innoven no sólo su tecnología, sino también sus concepciones y prácticas pedagógicas, lo que significa modificar el modelo de enseñanza universitario en su globalidad. Abordar este proceso significará reformular el papel y práctica pedagógica del docente, planificar y desarrollar modelos de aprendizaje del alumnado radicalmente distintos a los tradicionales, cambiar las formas organizativas del tiempo y el espacio de las clases, cambiar las modalidades y estrategias de tutorización."

Conclusiones

Es importante destacar entonces, que a la hora de tomar una de-

cisión por parte de quienes enseñan, ésta deberá contemplar la coordinación de un *sistema de relaciones reguladas* entre quienes aprenden, quienes enseñan, los contenidos que se enseñan y el ambiente. Sin olvidar a su vez, sus flujos de interacción, sus recursos reales y potenciales. “Sea como *instrucción* o como guía, la enseñanza siempre tiene implícita la dinámica entre *autoridad* y *autonomía*, y sus resultados son previsibles pero variados y abiertos, como lo son las personas y los contextos en los que participan” (Davini, 2011, p.31) El modelo de la metáfora “ecología del aprendizaje”, entendida como: “el sistema social, ambiente, recursos e interacciones, que facilitan las condiciones del aprendizaje” (Davini, 2011, p.39) permite ampliar la manera en que se piensa la enseñanza, en donde el aprendizaje no aparece dependiendo únicamente de la acción de quién enseña y sino que surge también la potencialidad de los instrumentos mediadores. Desde allí y en función de la nueva ecología diseñada por la ubicuidad y el *lifestreaming*, por la multitarea y la *transmedia* es que retomaremos la propuesta del modelo de sesión de Jazz (Carlos Neri, 2014) como aquel que nos permite pensar en el desarrollo de las interacciones en función de un sistema complejo (García, 2000).

Neri propone:

“Durante mucho tiempo he sostenido la necesidad de pensar las clases como una “sesión” de jazz. La idea de un modelo donde la improvisación y la línea melódica interactúan nos acerca a la concepción de emergentes de los sistemas complejos.

1) La sesión de Jazz como modelo de clase donde conocimientos, improvisación y emergentes confluyen apoyado en el uso de tecnología de redes sociales.

2) No se trata de pensar cómo usar las redes sociales como complemento de las clases sino en convertir las clases en pensamiento en red (sistemas complejos) con modelos de redes sociales.

3) Cambiar la lógica de usos instrumentales por la de producción y circulación de conocimientos.

4) El docente como un nodo productor de conocimiento para distribuir contenidos, reconfigurar los nodos y reconfigurarse en la red de pensamientos.” (Neri, 2013).

Estamos entonces frente a un sistema complejo, donde el emergente será el aprendizaje en la medida que la improvisación y el modo coral de las interacciones propongan nuevas armonías, es decir, nuevas significaciones producto de la dinámica del sistema. Un sistema que se autoregula sin una jerarquía fija y vertical y que en su propio movimiento articula singularidades, interacciones, procesos, contenidos y afecto. La mediación tecnológica así cobrará sentido instituyéndose como una verdadera innovación.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2013) Escuela de educación disruptiva. Recuperado de: <http://www.mariaacaso.es/escuela-de-educacion-disruptiva/>
- Adell, J., Bellver, A. J., & Bellver, C. (2008). Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e-learning. *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, 274-98. Morata.
- Adell, J., Castañeda, L. (2012) Tecnologías emergentes. ¿Pedagogías emergentes? Recuperado de: https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29916/1/Adell_Castaneda_emergentes2012.pdf
- Benbenaste, N. (2007). *Psicología del mercado y del tipo de sujeto que produce*. Buenos Aires, Eudeba.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu
- Cid-Sabucedo, Alfonso, Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15 (2).
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, 20(41), 4-16.
- Engestrom, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: toward an activity-theoretical reconceptualization*, *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 133-156.
- Reig, D. (2012). TEP y claves del cambio. El caparazón. Recuperado de: <http://www.dreig.eu/caparazon/2012/02/14/tep-clave-del-cambio/>
- Fenstermacher, G. D., y Soltis, J. F. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernos Miros Miró, J. D. (2013). Nuevos ecosistemas EDTECH, entre la innovación y la disrupción. (Ed. Disruptiva). Recuperado de: <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2015/06/09/nuevos-ecosistemas-edtech-entre-la-innovacion-y-la-disrupcion-ed-disruptiva/>
- García, R. (2000). El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos. Barcelona: Gedisa.
- Johnson, C. (2011). La manera disruptiva de aprender. *Redes para la ciencia*. Recuperado de: <http://www.redesparalaciencia.com/5795/redes-redes-102-la-manera-disruptiva-de-aprender>
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreira, M. A. (2000). Los materiales curriculares en los procesos de designación y desarrollo del currículum. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, pp. 189-208. Síntesis.
- Neri, C.; Fernández Zalazar, D. C. (2008). *Telarañas de conocimiento. Educando en tiempos de la Web 2.0*. Buenos Aires: Ed. Libros y Bytes.
- Neri, C. y Fernández Zalazar, D. C. (2011). Bienes de conocimientos, bienes de consumo. En *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. p. 252-255. Buenos Aires.
- Neri, C. (2013). Apuntes visorios para convertir las clases en una sesión de Jazz. Recuperado de: <http://enmoebius.com.ar/?p=1857>
- Waheed Khan, A. (2008). Estándares de Competencia en TIC para Docentes. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Londres. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>