

Una aproximación (teórica y práctica) hacia la inclusión educativa de las TIC.

Maria Victoria Matozo Martinez.

Cita:

Maria Victoria Matozo Martinez (2016). *Una aproximación (teórica y práctica) hacia la inclusión educativa de las TIC. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXIX, 29, 140-143.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/matozo/7>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p47x/VvG>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

XXIX • 2016

Año XVII. Vol 29. Noviembre 2016. Buenos Aires. Argentina

Reflexión Académica en Diseño & Comunicación

III 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 2016.

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 Castelnovo. 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. Prodiseno 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 Hinostroza. 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. Prodiseno 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.

XXIX • 2016

Año XVII. Vol 29. Noviembre 2016. Buenos Aires. Argentina

Reflexión Académica en Diseño & Comunicación

III 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
 III Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y
 Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' 2015
 Año XVII. Vol. 29
 ISSN 1668-1673

Sumario

Facultad de Diseño y Comunicación
 Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.
 2016

Resúmenes

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

Tercera Edición del Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para profesores y autoridades de nivel medio 'Interfaces en Palermo'

María Elena Onofre y María Valeska Toledo pp. 9 - 37

Inteligencias múltiples y cultura adolescente

Gladys Álvarez, Viviana Araya y
 Érica Miretti pp. 37 - 39

Proyecto colaborativo "Emigrando entre mares"

Viviana Araya y Mónica Lemos pp. 40 - 42

El rol de la mujer a través de la historia.

Estrategias de concientización en los adolescentes

Viviana Araya, Lucía Laura Galfetti, Gladys Noemí
 Álvarez, Érica Miretti y Mónica Lemos pp. 42 - 45

Tic y Educación. Mitos sobre la innovación

Juan Carlos Asinsten pp. 45 - 48

Disparadores de ideas y experiencias creativas

Anaía Elizabeth Baiz pp. 49 - 51

Experiencia Interdisciplinaria en el Nivel Medio

Nélida Noemí Baldini y
 Silvia Ester Senestrari pp. 51 - 53

El Eduhackaton: colaborar en línea para buscar soluciones

Graciela Paula Caldeiro pp. 53 - 57

Proyectos telecolaborativos: Ampliando las aulas a través de las TIC

Silvana Carnicero pp. 57 - 61

Aprendiendo Física con superhéroes

Marcela Carrivale pp. 61 - 64

El trabajo por proyectos: Una opción pedagógica bajo la mirada de la Teoría Gestalt

Rodrigo Castillo Aguilar pp. 64 - 69

Aula uruguaya: el alumnado como diseñador creativo de su aprendizaje

Sandra Stella Amorena, Ma. Eugenia Perdomo
 y Juan Pablo Castro pp. 69 - 73

La grabación musical: una experiencia de articulación entre niveles

Matías Tozzola, Adriana Pailhé
 y Rosa Chalkho pp. 74 - 77

El docente y la enseñanza en la escuela secundaria

Carlos Cosentino pp. 77 - 81

De nativos a estudiantes digitales:

#InformáticaComoMateria

Gustavo Cucuzza pp. 81 - 84

El Lenguaje del cerebro. Neurocine

Francisco Contreras Albornoz y
 Luis Fernando Gasca Basurto pp. 84 - 86

La educación del siglo XXI para la generación 3.0

Sandra Di Lucca pp. 86 - 89

Práctica docente con TIC.

¿Criterios de elección sin criterio?

Eduardo Díaz Madero pp. 89 - 93

Las Nuevas Tecnologías. Aplicadas a la Educación

Geraldina Fischer pp. 93 - 96

Cómo generar ambientes positivos y motivantes en el aula

Antonella M. Galanti pp. 96 - 99

Enseñar lengua en el siglo XXI

Rosa Elizabeth García Sánchez pp. 99 - 102

La puesta en escena: una oportunidad para los textos clásicos

Laura Gutman pp. 102 - 104

El desafío docente de enseñar contenidos nuevos

Fabián Kesler pp. 104 - 107

TED Ed Clubs: Buenas ideas que apasionan

Luciana Lamela y María Laura Arrechea pp. 107 - 110

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

Constanza Lazazzera pp. 110 - 112

Carpetas digitales en contexto pedagógico Verónica Lescano Galardi pp. 112 - 115	Evaluación de la creatividad: caminos alternativos a la nota numérica Jorge Pradella pp. 170 - 173
Resignificar la Matemática a través del Procesamiento Digital de Imágenes Claudio A. López pp. 115 - 118	La utilización del Celular como disparador creativo en la enseñanza. Nuevas aplicaciones, recursos y estrategias pedagógicas creativas para distintas asignaturas Fernando Luis Rolando pp. 174 - 176
La curiosidad como elemento distintivo y el diálogo como constructor de puentes Cristina Amalia Lopez pp. 118 - 132	Realidad vs. Ficción Alejandra Paula Rotman pp. 176 - 178
Diversidad cultural y educación Esteban Maioli pp. 133 - 137	Idea y método en el género policial. Incentivar a jóvenes investigadores Laura Ruiz pp. 179 - 181
Aportes para una interdisciplina cruzada en colaboración 2.0 Ramiro Massaro y Maximiliano Gamarra pp. 137 - 139	Comunicación externa: Una necesidad de la educación de hoy Marisa Ester Ruiz pp. 181 - 183
Una aproximación (teórica y práctica) hacia la inclusión educativa de las TIC María Victoria Matozo Martínez pp. 140 - 143	Innovación y creatividad en servicios educativos digitales y servicios de producción audiovisual Camila Sabeckis pp. 183 - 186
Colegio tecnológico: “¿Pérdida de control o nuevos liderazgos? La Pedagogía Logosófica como facilitadora de experiencias” Lucía Inés Merino y Claudio Fernando Sprejer pp. 144 - 145	Las tutorías: Empoderamiento y andamiaje Marisabel Savazzini pp. 186 - 189
ESOPICART: un nuevo método para trabajar los vínculos Sergio Héctor Misuraca pp. 146 - 148	Pasantías laborales en una escuela secundaria (2005-2010) Iris Schvartz pp. 189 - 193
Propuesta para la implementación pedagógica de videojuegos (newsgames-paródicos-artgames) Sara Müller pp. 148 - 151	Las TICs y las Cs. Naturales. “Wikis colaborativas-Conectados siempre” María Andrea Sosa y Silvia Marta Celotti pp. 194 - 196
Narraciones docentes frente al uso de las TIC en aulas de escuela media Gisela Mariel Muñoz pp. 152 - 154	Video Clip: Un producto hecho en el aula incursionando en el mundo profesional Paula Taratuto pp. 196 - 199
La Creativa en relación a la industrialización textil, una experiencia áulica Eugenia Verónica Negreira pp. 155 - 156	Implementar con éxito Google Apps For Education en su colegio Valeria Torreblanca pp. 199 - 202
Las prácticas de escritura y lectura digitales de los estudiantes ingresantes a la universidad Andrés Olaizola pp. 156 - 160	La lectura de hipertextos para medir la comprensión lectora en evaluaciones destinadas a estudiantes de nivel medio Bárbara Méndez y Carolina Tramallino pp. 202 - 206
Reflexiones y desafíos para una educación para la paz Carina Pérez Dib pp. 160 - 164	Uniendo voluntades. Programa “B-Learning en la Escuela Media” Cristina Velázquez pp. 206 - 209
Proyecto de intercambio educativo cultural. Construyendo puentes, enlazando culturas” Margarita Dreise y Gloria Pino pp. 165 - 167	Develando territorios. Arte correo Marina Evangelista, Sol Lacánfora y Claudia Zanchetta pp. 209 - 211
Del concurso al aula Denys Bulavka y Nicolás Alejandro Potenza pp. 168 - 170	

Reflexión Académica en Diseño y Comunicación.

Año XVII. Vol 29. III Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' 2015

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 XXIX corresponde al III Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' que se realizó en Mayo del 2015. 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.

III Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' (2015). pp. 9-211. 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 XXIX edition corresponds to the III Congress of Creativity, Design and Communication for Teachers and Middle Level Authorities of 'Interfaces in Palermo' which took place in May 2015. 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.

III Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' (2015).

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 XXIX corresponde ao III Congresso de Criatividade, Design e Comunicação para Professores e Autoridades do Nível Médio 'Interfaces em Palermo' que teve lugar em Maio do 2014. 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.

III Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades del Nivel Medio 'Interfaces en Palermo' (2015). pp. 9-211. 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

Tercera Edición del Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para profesores y autoridades de nivel medio 'Interfaces en Palermo'

Fecha de recepción: agosto 2015
 Fecha de aceptación: noviembre 2015
 Versión final: marzo 2016

María Elena Onofre (*) y María Valeska Toledo (**)

Resumen: 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. Las ponencias y resúmenes presentados pertenecen a la Tercera Edición del Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades de Nivel Medio Interfaces en Palermo, evento organizado por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo realizado los días 20 y 21 de mayo de 2015 en Buenos Aires, Argentina. Las intervenciones abordan el ecosistema de la educación media y superior de América Latina. Precede a este volumen la publicación Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (2015), Año XVI, Vol. 26, en la que se publicaron los resúmenes, ponencias y conclusiones de la Edición II del Congreso Interfaces, desarrollada en mayo de 2014.

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

Palabras clave: enseñanza del diseño – pedagogía – Congreso Interfaces

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 36]

Introducción

El Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades de Nivel Medio Interfaces en Palermo es un evento de carácter académico y gratuito, organizado por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo y se llevó a cabo los días 20 y 21 de mayo de 2015 en Buenos Aires, Argentina.

El Congreso Interfaces en Palermo es un espacio de encuentro para instituciones, supervisores, directivos, profesores, orientadores vocacionales y profesionales de nivel medio. 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 (entornos digitales, redes sociales, vínculos interactivos, nuevos lenguajes, innovación social, nuevas subjetividades, poéticas emergentes, hábitos de consumo, y nuevas prácticas profesionales). El eje de la actividad se centra en la reflexión sobre la práctica áulica.

Las propuestas, que se desarrollan en comisiones, 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 función de la valoración positiva manifestada por ponentes y asistentes al Congreso, se ha programado la Edición IV del Congreso Interfaces en Palermo para los días 23 y 24 de mayo de 2016.

Coordinación General: María Elena Onofre

Auspicios oficiales, nacionales y provinciales del Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Profesores y Autoridades de Nivel Medio Interfaces en Palermo

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias. Por Resolución N° 878 del Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, la Secretaría de Políticas Universitarias otorga el auspicio a la tercera edición del Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación "Interfaces en Palermo 3". Fechado 25/02/2015.

Ministerio de Cultura. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Por Resolución N° 2014-7516-MCGC el Ministerio de Cultura del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires auspicia, por tercer año consecutivo, el Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para profesores y autoridades de nivel medio Interfaces en Palermo.

Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO: bajo la Actuación N° 221/14, el Interfaces 3 "Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación" recibió el auspicio de la Comisión Nacional Argentina de Cooperación con la UNESCO.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI: con fecha 27 de octubre de 2014 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI otorgó el auspicio al Congreso de Creatividad, Diseño y Comunicación para Nivel Medio y Superior, Interfaces3.

Asociaciones e instituciones auspiciantes y participantes del Congreso Interfaces en Palermo

APBA – Asociación de Psicólogos de Buenos Aires
 Book 21
 Colegio de Psicopedagogos de Chubut
 Colegio de Psicopedagogos de Santiago del Estero
 Conpanac
 Fundación FEducar
 Fundación Lúminis
 FUNDPEIA
 Instituto Superior en Investigaciones Psicológicas – ISIP
 ALARP Argentina
 Arcadia Informática Educativa
 Asociación Educar
 Atlantic Consulting
 Aulas en la Web
 AV Consultores Pymes
 Belgrano Day School
 Cangallo Schule
 Carmen Arriola de Marín
 Ceferino Namuncurá
 Cens 69
 Centro Audiovisual Rosario
 CeRP del Sur
 Colegio Bayard
 Colegio Bricktowers
 Colegio Ceferino Namuncurá
 Colegio Esclavas del Sagrado Corazón
 Colegio Las Cumbres
 Colegio Manuel Belgrano
 Colegio Marín
 Colegio Newlands
 Colegio Norbridge
 Colegio Paideia
 Colegio Plácido Marín
 Colegio San Vicente de Paul
 Colegio Santa Teresa de Jesús
 Comercial N° 23 DE 7
 CONPANAC
 E.E.S.N°31 – Manuel Dorrego
 E.S. N° 2 – La Plata
 E.T. 1 “Otto Krause”
 Ediciones Santillana
 Ediciones SM
 EEM N° 1 DE 16 “Rodolfo Walsh”
 EleganteSport.eu
 Elegir, Orientación Vocacional
 Escuela Cristiana Evangélica Argentina A-474
 Escuela de Artes Visuales Martín A. Malharro
 Escuela de Lenguas – Universidad Nacional de La Plata
 Escuela Secundaria Ecos
 Escuela Técnica N° 30 Piñero y diario Clarín
 ESSOPI N° 3071 “La Inmaculada”
 Experiencia Líderes
 Fepais
 FLACSO
 Fundación Noble
 Fundación Telefónica
 Fundpeia – Fundación Procesos para Estudio e Investigación del Aprendizaje
 GP Bonnes Manières Claudia Yannuzzi. Consultora en Recursos Humanos

Grammata SA
 Grupo Educativo Marín
 I.E.D.O
 INSPT – UTN
 Instituto Ballester Deutsche Schule
 Instituto Cristo Rey
 Instituto Espíritu Santo
 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 para el Abordaje de la Simetría Inconciente
 Instituto Sacratísimo Corazón de Jesús
 Instituto Santa Teresa de Jesús
 Instituto Tomás Devoto
 La Crujía
 Librería SBS
 Libres de Bullying
 Liceo San Felipe Benicio
 Northfield School
 Northlands ACB
 Novedades Educativas
 NS Consultora Organizacional
 Nueva cátedra
 PixOwl
 Profesional independiente
 Programa REC
 Psicoeducar
 Sobre Tiza
 St Alban’s College
 Tuyo Es Mi Arte
 UNAM – Equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas: Elephantli
 Universidad Autónoma de Entre Ríos
 Universidad de Buenos Aires
 Universidad de la Frontera
 Universidad del Salvador
 Universidad del Trabajo del Uruguay
 Universidad Privada Ada A. Byron
 UTN – Tomás Devoto
 Villa Devoto School
 Young & Rubicam Bs. As.

Organización y dinámica del Congreso

Interfaces en Palermo se configura como un espacio de diálogo e intercambio entre actores del ecosistema educativo del nivel medio y del nivel 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 tercera edición se desarrolló durante dos días consecutivos (20 y 21 de mayo de 2015) y contó con 199 ponencias organizadas en 29 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 29 comisiones se organizaron en seis grandes núcleos temáticos: 1. Nuevas tecnologías (Experiencias pedagógicas en entornos digitales); 2. Nuevos lenguajes (Lenguajes audiovisuales y escénicos y Metodología del Diseño); 3. Creatividad en el aula (De la propuesta creativa a la creatividad en el aula); 4. Recorrido vocacional 4. Recorrido vocacional (Nuevos campos profesionales. Emprendimientos creativos y Espacios de aprendizaje preuniversitarios); 5. Comunicación institucional (Desarrollo de la identidad institucional) y 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 general, las ponencias presentadas recorrieron los ejes temáticos que debaten la problemática del contexto educativo de los niveles medio y superior: incorporación eficaz de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, estimulación y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes, docentes y responsables de instituciones educativas, análisis e incorporación de nuevos modelos de evaluación, 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 completa de actividades

Los contenidos de la tercera Edición del Congreso se organizan en el siguiente orden distribuida en Comisiones (ver p. 11)

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 XVI, Vol. 26. Esta publicación reúne los artículos y ponencias presentadas durante el Congreso Interfaces 2, en mayo de 2014.

En la edición 3 de Interfaces se presentaron 206 actividades, distribuidas en 28 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 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 p. XX de esta misma edición)

Las 28 comisiones se organizaron en seis grandes núcleos temáticos: 1. Nuevas tecnologías (Experiencias

pedagógicas en entornos digitales); 2. Nuevos lenguajes (Lenguajes audiovisuales y escénicos y Metodología del Diseño); 3. Creatividad en el aula (De la propuesta creativa a la creatividad en el aula); 4. Recorrido vocacional (Nuevos campos profesionales. Emprendimientos creativos y Espacios de aprendizaje preuniversitarios); 5. Comunicación institucional (Desarrollo de la identidad institucional) y 6. Proyectos institucionales. Espacio Colegios.

A continuación se presenta el índice de las Comisiones del tercer Congreso, explicitándose las páginas donde se desarrolla el contenido de cada una de ellas.

1. Nuevas Tecnologías

20 de mayo | Turno Mañana: 9 a 12hs.

- 1 [A] Experiencias pedagógicas en Nuevas tecnologías [Ver p. 12]
- 1 [B] Experiencias pedagógicas en Nuevas tecnologías [Ver p. 13]
- 1 [C] Experiencias pedagógicas en Nuevas tecnologías [Ver p. 14]

20 de mayo | Turno Tarde: 14 a 17hs.

- 1 [D] Experiencias pedagógicas en Nuevas tecnologías [Ver p. 14]
- 1 [E] Experiencias pedagógicas en Nuevas tecnologías [Ver p. 15]
- 1 [F] Experiencias pedagógicas en Nuevas tecnologías [Ver p. 16]

21 de mayo | Turno Mañana: 9 a 12hs.

- 1 [A] Experiencias pedagógicas en Nuevas tecnologías [Ver p. 17]
- 1 [B] Experiencias pedagógicas en Nuevas tecnologías [Ver p. 17]
- 1 [C] Experiencias pedagógicas en Nuevas tecnologías [Ver p. 18]

2. Nuevos Lenguajes

20 de mayo | Turno Mañana: 9 a 12hs.

- 2 [A] Nuevos lenguajes [Ver p. 19]

20 de mayo | Turno Tarde: 14 a 17hs.

- 2 [B] Nuevos lenguajes [Ver p. 20]

21 de mayo | Turno Mañana: 9 a 12hs.

- 2 [A] Nuevos lenguajes [Ver p. 20]

3. Creatividad en el aula

20 de mayo | Turno Mañana: 9 a 12hs.

- 3 [A] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p. 21]
- 3 [B] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p. 22]
- 3 [C] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p. 23]

20 de mayo | Turno Tarde: 14 a 17hs.

- 3 [D] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p. 24]
- 3 [E] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p. 25]

3 [F] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p. 26]

21 de mayo | Turno Mañana: 9 a 12hs.

3 [A] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p. 27]

3 [B] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p. 28]

3 [C] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica [Ver p. 29]

4. Recorrido Vocacional

20 de mayo | Turno Mañana: 9 a 12hs.

4.1 [A] Nuevos campos profesionales. Emprendimientos creativos [Ver p. 29]

4.2 [A] Espacios de Aprendizaje Preuniversitarios [Ver p. 30]

5. Comunicación Institucional

20 de mayo | Turno Tarde: 14 a 17hs.

5 [A] Desarrollo de la identidad institucional [Ver p. 31]

21 de mayo | Turno Mañana: 9 a 12hs.

5 [A] Desarrollo de la identidad institucional [Ver p. 32]

6. Proyectos Institucionales

20 de mayo | Turno Mañana: 9 a 12hs.

6 [A] Espacio Colegios [Ver p. 33]

20 de mayo | Turno Tarde: 14 a 17hs.

6 [B] Espacio Colegios [Ver p. 34]

21 de mayo | Turno Mañana: 9 a 12hs.

6 [A] Espacio Colegios [Ver p. 35]

7. Espacio Noveduc

21 de mayo | Turno Mañana: 9 a 12hs.

7 [A] Espacio Noveduc [Ver p. 36]

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. Nuevas Tecnologías

Durante los dos días de Congreso, se presentaron un total de 58 ponencias (C001 a C058) acerca de Nuevas Tecnologías. Las presentaciones se distribuyeron en 9 comisiones.

Miércoles 20 de mayo

1 [A] Experiencias pedagógicas en entornos digitales

Esta comisión fue coordinada por Mercedes Massafra y Marisa Cuervo, 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 (C001 a C006)

C001. De nativos a estudiantes digitales: #Informática-ComoMateria. Gustavo Damián Cucuzza [Escuela de Educación Media Nº 1 DE 16 "Rodolfo Walsh"]

El presente trabajo aborda los factores que influyen y los ejemplos concretos de utilización de herramientas informáticas en forma integrada -en algunas ocasiones simultánea y en otras en distintos tiempos- entre varios docentes de la misma escuela. Tomando como punto de partida o de apoyo la base de lo aprendido como contenido en horas de Informática, para luego ser aplicado como herramienta TIC en las otras disciplinas. [Ver texto completo de esta presentación en p. 81 de la presente edición]

C002. Las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Geraldina Fischer [St. Johns School]

Las Nuevas Tecnologías fueron instalándose en todo nuestro entorno cotidiano. Día a día surgen nuevas aplicaciones y sitios que tienen un gran potencial para dinamizar el aprendizaje, para convertir a nuestros alumnos en protagonistas del mismo. En este contexto, el blog del aula tiene un sinnúmero de utilidades. [Ver texto completo de esta presentación en p. 93 de la presente edición]

C003. Las prácticas de escritura y lectura digitales de los estudiantes ingresantes a la universidad. Andrés Olaizola [Universidad de Palermo]

A partir de los resultados de una encuesta que realizamos a los estudiantes de primer año de la Facultad de Diseño y Comunicación (UP), nos proponemos describir las características de las prácticas letradas privadas digitales que llevan a cabo los alumnos que inician su carrera universitaria. [Ver texto completo de esta presentación en p. 156 de la presente edición]

C004. Proyecto de intercambio educativo cultural "Construyendo puentes, enlazando culturas". Aulas virtuales. Gloria Pino y Margarita Dreise [Aulas en la Web]

Desde diversos estudios se ha demostrado que el aprendizaje de una lengua extranjera no sólo ayuda a reflexionar sobre los códigos de la propia lengua sino también a conocer otras culturas ampliando así la propia visión del mundo. Es por ello que esta posibilidad de crear un espacio de intercambio con una comunidad educativa estadounidense constituye no sólo el desafío para nuestros alumnos y docentes de utilizar el idioma inglés en un contexto significativo y real, sino también la oportunidad de vivenciar la cultura del otro a través de los proyectos y realidades educativas que ambas Instituciones compartirán. Las nuevas tecnologías han permitido que las distancias geográficas no sean una barrera para que alumnos argentinos se comuniquen con alumnos estadounidenses, ofreciendo múltiples actividades que enriquecen a ambos grupos estudiantiles. Nuestra experiencia ya va por el segundo año utilizando un aula en el campus virtual de nuestra escuela y que queremos compartir en este evento. [Ver texto completo de esta presentación en p. 165 de la presente edición]

C005. Las TIC y las Cs. Naturales. “Wikis colaborativas - Conectados siempre”. María Andrea Sosa y Silvia Marta Celotti

Las autoras vienen desarrollando desde el 2011 un Proyecto que intenta encontrar solución para estos interrogantes: ¿Cómo llevar a la práctica los objetivos de Inclusión e Innovación del Programa de Mejora Institucional? ¿Las TIC permiten llegar a todos nuestros alumnos de una forma constructiva, logrando que todos aprendan, inclusive fuera del aula? ¿Cómo Incluir a los chicos que no asisten a clase?

[Ver texto completo de esta presentación en p. 194 de la presente edición]

C006. Una aproximación (teórica y práctica) hacia la inclusión educativa de las TIC. María Victoria Matozo Martínez

La inclusión de Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC) en el campo de la educación propone un nuevo modo de concebir la tarea educativa, ya que nos obliga a revisar las prácticas docente, el tipo de pedagogías utilizadas, el rol que le otorgamos al alumno y la escuela como institución educativa como excelencia. La nueva brecha digital y la diferencia entre tenencia y uso de tecnología con fines educativos, serán ejes sobre los cuales se desplegarán los conceptos que utilizaremos para analizar el estado actual de la reflexión en educación y TIC y algunas experiencias docentes.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 140 de la presente edición]

1 [B] Experiencias pedagógicas en entornos digitales

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 (C007 a C013)

C007. La clase invertida | Ejemplos de aplicación. Silvina Busto

Es un enfoque pedagógico en el que la instrucción se realiza fuera del aula y el tiempo presencial se utiliza para desarrollar actividades de aprendizaje significativo y personalizado. Los docentes utilizan videos u otros recursos digitales con el contenido a abordar, para que los estudiantes los vean antes de la clase presencial. En la ponencia se mostrarán ejemplos de aplicaciones de este método.

C008. Aportes del B-learning en la escuela media. María Gabriela Cristiani y Alejandra Wisdom [Villa Devoto School]

En los últimos años las plataformas educativas han ido ganando presencia en las escuelas medias en función de las bondades que brindan para la gestión de recursos digitales al servicio de la educación y sobre todo por ser un canal de comunicación sincrónica y asincrónica entre docentes, alumnos, directivos y padres. En nuestra experiencia, encontramos especialmente valioso contar con las aulas virtuales a la hora de implementar propuestas pedagógicas fundamentadas en el modelo de

aprendizaje basado en proyectos (PBL) y para incursionar en los nuevos paradigmas de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que propone la NES.

C009. Aula ampliada. Enseñanza y aprendizaje a distancia. Valeria Delgado [Universidad de Palermo]

El aula virtual como medio de enseñanza y aprendizaje. ¿Cuáles son los programas que nos permiten trabajar a distancia? ¿Cómo generamos nuevos espacios de trabajo? El aula ampliada nos permite pasar las fronteras, nos enriquece el trabajo del aula y nos proporciona una dinámica diferente, donde el nuevo perfil de alumno se siente parte, más identificado con la escuela y su nueva modalidad.

C0010. Choque generacional en el aula. Clarisa Herrera Lafaille [Universidad de Palermo]

¿Les saco o no el celular? ¿Que twiteen o no en el aula? ¿Comparto los contenidos en Facebook? ¿Dejo que los alumnos tomen fotos o filmen la clase? Probablemente cualquier docente se vea a diario frente a las disyuntivas tecnológicas que desafían su concepción de educación pero que son naturales en una generación que está atravesada por la tecnología como esencia fundante de su subjetividad.

C0011. Asistencia perfecta en Facebook: redes sociales y dictado de cátedras. Edith Elizabeth Luna Villanueva [Universidad Nacional de Catamarca]

La presente comunicación relata la experiencia de la cátedra TIC del Profesorado de Inglés de la UNC. (Cohortes 2012 – 2014). Describe cómo desarrollar la cátedra mediada por Facebook ha propiciado: la inclusión de la totalidad de los cursantes a pesar del insuficiente equipamiento y conectividad en el campus y la adquisición de una competencia digital orientada a la enseñanza de inglés, entre otros aspectos.

C0012. Implementar con éxito Google Apps For Education en su colegio. Valeria Torreblanca.

Cómo implementar de forma exitosa Google Apps For Education en todos los Niveles de su comunidad educativa. Desde mi experiencia expondré cómo gestionar el cambio hacia una mejora escolar, para que luego se refleje en el aula.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 199 de la presente edición]

C0013. La lectura de hipertextos para medir la comprensión lectora en evaluaciones destinadas a estudiantes de nivel medio. Bárbara Méndez y Carolina Tramallino

Este trabajo propone evaluar la lectura de textos tradicionales y de textos hipertextuales en estudiantes de escuela media con el fin de comparar los resultados obtenidos en cuanto a la comprensión lectora. Las actividades propuestas tienen como objetivo medir la comprensión atendiendo a los procesos cognitivos involucrados y a las estrategias que los alumnos pueden emplear. Con respecto a los resultados, el grupo que realizó la prueba con el hipertexto, obtuvo mejor rendimiento: accedió y relacionó la información de los textos vinculados en

un mayor porcentaje y además concluyó en el tiempo acordado, a diferencia del grupo que trabajó con el texto tradicional.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 202 de la presente edición]

1 [C] 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 (C014 a C020)

C014. Docentes en la red: ¿atrapados o rescatados? Luciana Caffesse

La educación necesita una transformación en la cual los docentes son la pieza clave. A este escenario de cambios se suma la omnipresencia de las tecnologías, que a todo docente sin excepción acarrea dudas, desafíos y presiones. Desde una óptica docente, revisaremos estas percepciones paralizantes y propondremos alternativas de acción (prácticas y con ejemplos) para hacer realidad un cambio a medida.

C015. Aprender y enseñar con blogs: experiencia en formación docente. Silvina Carraud

Los blogs constituyen un recurso sencillo e intuitivo que nos posibilita expresarnos, producir, editar y publicar contenidos en la red. Ofrece la posibilidad de obtener visibilidad abriendo las aulas fuera de los límites de espacio y tiempo escolares. Aunque los destinatarios protagonistas son los estudiantes, también se propicia la interacción con lectores con quienes compartimos los mismos intereses.

C016. Classroom. Mariela Duarte [Instituto Ballester Deutsche Schule]

En junio del 2014 el Instituto Ballester Deutsche Schule fue seleccionado para participar en la versión previa al lanzamiento de Classroom, el nuevo servicio de Google Apps for Education. Esta experiencia quiere dar a conocer las aulas armadas con ésta nueva plataforma para los alumnos de 4to NTICx, comparando las mismas con el aula que venían utilizando hasta el momento en la plataforma Moodle.

C017. Colegio tecnológico: ¿pérdida de control o nuevos liderazgos? La Pedagogía Logosófica como facilitadora de experiencias. Lucía Merino y Claudio Sprejer [Instituto González Pecotche]

¿Cómo nos ubicamos frente a las “dificultades” que implica el cambio en los procesos de aprendizaje en relación a la incorporación de las nuevas tecnologías digitales? Con este interrogante la Pedagogía Logosófica nos interpela a partir de los nuevos desafíos que implica la reconversión del docente clásico en un “docente tecnológico”. La propuesta: trabajar desde el campo experimental enriqueciendo los aprendizajes a partir de las nuevas ubicaciones que se proponen tanto a los alumnos como a los docentes, la posibilidad de tomar el

error como punto de partida, la redefinición del trabajo colaborativo, el uso de la libertad con responsabilidad construyendo cotidianamente la propia ética y la disposición para aprender despertando anhelos de superación y de perfeccionamiento en el marco de la acción conjunta del conocimiento y del afecto.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 144 de la presente edición]

C018. Uniendo voluntades. Cristina Velázquez y Valeria Aróstegui [UTN-INSPT]

Voluntad de mejorar la Educación + Voluntad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Presentación del proyecto del UTN-INSPT que vincula, a través de un trabajo voluntario, a docentes y estudiantes del nivel terciario con tres escuelas públicas de Educación Media, que desean implementar una modalidad de b-learning a través de sus propias plataformas virtuales de aprendizaje.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 206 de la presente edición]

C019. El Arte de Presentar. Expresión y visibilidad. Cristina Velázquez [UTN-INSPT]

El Proyecto “PechaKucha’s Show” muestra como los estudiantes de nivel medio pueden mejorar sus formas de expresarse oralmente utilizando diversos recursos digitales, entornos virtuales y la telefonía celular, con sentido pedagógico, a través de una modalidad de presentación denominada Pechakucha (20x20) y que consiste en 20 diapositivas mostradas durante 20 segundos cada una de ellas.

C020. Aplicaciones y Gamification para la educación. Wenceslao Zavala [Universidad de Palermo]

Introducción al uso de posibles aplicaciones para el control de aula. Gamification Motivación (ventajas y formas de adaptar la clase). Metodología y Herramientas para la reorganización de los procesos (Concepto de Clase invertida - Flipped classroom).

1 [D] Experiencias pedagógicas en entornos digitales.

Esta comisión fue coordinada por Mercedes Massafra y Marisa Cuervo, 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 (C021 a C027)

C021. Docente 2.0: Un docente que aprende colaborando. Darío Acosta

La experiencia del blog docente2punto0 demuestra lo que se puede hacer con una mentalidad abierta al cambio y con sentido de colaboración. La Web está repleta de recursos y experiencias de y para docentes que sólo deben ser puestas a la luz. La experiencia de este blog de un docente curioso es una demostración en sí misma del enriquecimiento del campo de la educación por medio del aporte de todos.

C022. El b-learning como modalidad en el Tomás Alva Edison de Mendoza. María Beatriz Aguado, María Noelia Grando y María Luciana Silvestri [Colegio Tomás Alva Edison Mendoza]

¿A los alumnos de nivel secundario se les han propuesto situaciones áulicas que fomenten la creatividad, el pensamiento crítico y la construcción colaborativa del conocimiento? En 2015 se pone en marcha una nueva modalidad educativa basada en el B-Learning mediante la creación de Entornos Virtuales de Aprendizaje para propiciar el desarrollo de las habilidades del ciudadano del Siglo XXI.

C023. Red de Aprendizaje Virtual. S. Marcelo Cejas

La propuesta está basada en el diseño de una red de videotutoriales denominada “Red de Aprendizaje Virtual”. La misma consiste en la planificación y el diseño de un conjunto de videos vinculados temáticamente entre sí, utilizando herramientas de Youtube conjuntamente con un sitio Web en donde se alojan recursos complementarios a los videos.

C024. Programación interdisciplinaria. Marisa Elena Conde [Instituto Sacratísimo Corazón de Jesús]

Experiencia desarrollada en el Instituto Sacratísimo Corazón de Jesús con estudiantes de 1er Año en la que se reversionó el videojuego clásico “Carmen Sandiego”. Los espacios curriculares que trabajaron en la experiencia fueron: Geografía, Plástica, Música e Informática.

C025. Aula 2.0 María del Rosario Ganora Noailles, Lourdes del Carmen Sosa y Elisa Elena Graziosetti [Colegio Informático San Juan de Vera]

El presente trabajo presenta el proceso de integración de TIC transitado durante el año 2014 en el Colegio Informático. El recurso principal fue el modelo TPACK para generar procesos de aprendizajes y de enseñanzas colaborativos, dando protagonismo a los alumnos y las interacciones entre ellos en espacios de intercambio y participación similares a los que facilitan los servicios 2.0.

C026. Aula 2.0 María del Rosario Ganora Noailles, Lourdes del Carmen Sosa y Elisa Elena Graziosetti [Colegio Informático San Juan de Vera]

El acceso universal a las tecnologías y a la capacitación para utilizarlas de manera competente, se convierten en dos nuevas exigencias emanadas del derecho a que toda persona reciba una educación adecuada al mundo en que vive. Existen muchas herramientas tecnológicas que pueden ser incorporadas a los distintos espacios curriculares. El objetivo de nuestra ponencia será mostrar algunas de esas opciones y los beneficios que se pueden obtener al momento de incorporarlas.

C027. Implementación de blogs de estudiantes: una experiencia pedagógica en las aulas de Seminario de Integración e Investigación y Desarrollo. Mercedes Massafra y Marisa Cuervo [Universidad de Palermo]

La implementación de blogs para estudiantes como una nueva herramienta de apoyo al proceso de elabo-

ración del Proyecto de Graduación de los estudiantes de la Facultad, constituye una experiencia pedagógica que permitirá conocer en profundidad la evolución del estudiante en dicho proceso, como así también le proporcionará al alumno una nueva forma de registrar sus avances y aprender la práctica.

1 [E] Experiencias pedagógicas en entornos digitales

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 (C028 a C034)

C028. ¿Narrativas transmedia en los escenarios educativos? Mariana Bavoleo [Universidad de Palermo]

La llegada del entorno digital ha provocado cambios innegables en la educación. En la actualidad incorporar nuevas herramientas informáticas como recursos didácticos cobra una vital importancia bajo la nueva dimensión de la alfabetización mediática. A partir de estas ideas se abordarán algunas reflexiones sobre la potencialidad de las narrativas transmedia para involucrar al alumno como constructor del saber desde distintos entornos digitales que amplíen los escenarios educativos en los cuales actúa habitualmente.

C029. El Eduhackaton: colaborar en línea para buscar soluciones. Graciela Paula Caldeiro

El “Eduhackaton” es un dispositivo tecnopedagógico en línea cuyo propósito fue presentar cinco problemas educativos a fin de que un grupo de participantes se concentrara en proponer y desarrollar una posible solución en un tiempo limitado. Para la implementación de esta actividad se desarrolló una interfaz gráfica que permitió la interacción y la documentación del proceso de trabajo.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 53 de la presente edición]

C030. Proyectos telecolaborativos: ampliando las aulas a través de las TIC. Silvana Carnicero [Escuela Secundaria Madre de la Misericordia]

Las nuevas tecnologías enriquecen el trabajo en la escuela secundaria a través del uso de distintos entornos digitales. Estos entornos crean nuevos tiempos y espacios para el aprendizaje e incluyen nuevos participantes en la construcción del conocimiento. Los proyectos telecolaborativos son una alternativa que permite ampliar las aulas con propuestas creativas e interdisciplinarias que generan colaboración global. Esta presentación mostrará experiencias áulicas en las que el contenido de las materias curriculares resulta más significativo porque las secuencias didácticas fomentan la investigación, el trabajo colaborativo y el diseño creativo de productos para compartir en la red dando visibilidad al trabajo áulico.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 57 de la presente edición]

C031. Enseñar lengua en el siglo XXI. Rosa Elizabeth García Sánchez

Las nuevas tecnologías y el avance del mundo digital generan transformaciones profundas a nivel sociocultural, educativo y familiar. Esto genera una especie de disputa entre el escenario actual y la escuela. Este proyecto tuvo como objetivo vincular las asignaturas Lengua y Literatura con el uso de redes sociales y los saberes del espacio curricular. El trabajo final fue la edición de un libro de creación propia.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 99 de la presente edición]

C032 Encuentros en el Laberinto. Valeria Kelly, Gracielita Paula Caldeiro y Valeria Odetti [La Crujía]

En el marco de la colección Antenas de Comunicación, de Ediciones La Crujía y Editorial Stella, produjimos el libro Encuentros en el Laberinto, destinado a estudiantes del ciclo orientado del nivel secundario. Apuntamos a llevar a las aulas una reflexión activa sobre las prácticas culturales en las redes digitales; prácticas novedosas, pero también, conocidas desde hace siglos: comunicarnos, buscarnos con otros, armar comunidades y estar atentos a posibles riesgos. Buscamos anclajes conceptuales que permitan entender el fenómeno más allá de las pantallas, explorando herramientas, experimentando situaciones de aprendizaje colaborativo y reflexionando sobre algunas prácticas cotidianas en las redes.

C033. Prácticas del Lenguaje en la era digital. Valeria Kelly, Verónica Beatriz Peña y María Cecilia Ríos

En el marco de la colección Antenas de Comunicación, de Ediciones La Crujía y Editorial Stella, produjimos Prácticas del Lenguaje en la era digital, para estudiantes del ciclo orientado del nivel secundario. En esta era de comunicaciones digitales, oralidad, escritura, imagen y sonidos, conforman nuevos textos que se imprimen sobre los anteriores. ¿Qué textos, qué discursos, qué instituciones van asomando? Es preciso que algo de todo esto entre en nuestras aulas con la legalidad de un objeto de estudio. En medio del vértigo, este libro propone líneas de reflexión y trabajo sobre estas prácticas culturales en formación.

C034. La evolución del libro de texto. Del papel a lo digital y a los PLE. Nilda Palacios

Los libros de texto se encuentran en pleno proceso de evolución para incorporar diferentes recursos digitales pero también para adaptarse al desarrollo de las competencias digitales propias de la actual sociedad ¿Cómo pueden estos libros resignificarse en los nuevos contextos? ¿De qué forma favorecerán la construcción de los Entornos Personales de Aprendizaje de los alumnos en un mundo digital?

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 (C035 a C041).

C035. Educación ubicua y el espacio aula. Ariana Bekerman [Universidad de Palermo]

El aprendizaje ubicuo (u-learning) dio paso a un sinnúmero de cambios en materia pedagógica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero además, modificó un espacio que ha sido institución por décadas: la escuela. Se mostrará la experiencia de aprendizaje 1 a 1 (uso de netbooks) desde el punto de vista del diseño y la arquitectura en una experiencia de aprendizaje a distancia.

C036. Tribus digitales y la sociedad del conocimiento. Noemí Binda [Universidad de Palermo]

Uno de los tópicos más repetidos en nuestra sociedad es el profundo cambio que el desarrollo de las tecnologías de información y de la comunicación (TIC) está produciendo en sectores tan diferentes como la economía, la industria, el entretenimiento o la educación. El presente trabajo trata acerca de la evolución de las tribus urbanas a las tribus digitales, segmentos de estudiantes y su consecuencia en la sociedad del conocimiento.

C037. Foros, un espacio virtual en las aulas. Fernando Diego García de la Rosa y María Inés Palazzo

Este trabajo presenta la experiencia de la utilización de foros activos enfocados al uso específico de la didáctica educativa dentro y fuera del aula.

C038. Resignificar la Matemática a través del Procesamiento Digital de Imágenes. Claudio Alejandro López [Escuela Técnica 31]

El objetivo de esta ponencia es demostrar cómo determinados aspectos del procesamiento digital de imágenes puede facilitar el desarrollo en los estudiantes de una conexión personal con la matemática y sus intereses artísticos. Los programas de aplicación facilitan las vías de exploración y descubrimiento, adecuándose al formato de aprendizaje basado en problemas.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 115 de la presente edición]

C039. Realidad vs. ficción. Alejandra Rotman

La propuesta promueve el reconocimiento, valoración y respeto por la diversidad de identidades. Se trabajará con una historia y una película para los temas mencionados. La propuesta elegida está relacionada con el enfoque intercultural y plurilingüe ya que el personaje principal viaja y se transporta a un libro. El personaje habla en Francés y en este punto se discute la importancia de conocer diferentes culturas, lenguas, costumbres. Se trata la utilización de TIC en el aula.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 176 de la presente edición]

C040. Magento. Una plataforma de e-commerce en el aula. Cristian Valussi [Universidad de Palermo]

Cómo acercamos al alumno a las plataformas de e-commerce sin necesidad de frustrarlos. Mediante una plataforma amigable y sencilla de administrar, como Magento, podemos alcanzar el éxito en ese proceso. Este gestor de contenidos Web nos ofrece un entorno potente con todas las prestaciones necesarias para crear un E-Commerce en el aula.

C041. El cerebro digital: ¿cómo siente y piensa? Lucrecia Prat Gay [Asociación Educar]

En este taller compartiremos las últimas noticias acerca de cómo aprende el cerebro digital y delinearemos un plan para desarrollar las habilidades intra e inter personales en el aula.

Jueves 21 de mayo**1 [A] Experiencias pedagógicas en entornos digitales**

Esta comisión fue coordinada por Marisa Ruiz, 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 (C042 a C047)

C042. El Quijote Transmedia. Gustavo Gandini [Madre del Buen Consejo]

La experiencia a reseñar se trata de una secuencia de trabajo realizada en torno a Don Quijote de La Mancha. La novela carga con tanta legitimidad en el canon escolar como con huidizos lectores adolescentes. La extensión, la antigüedad del texto y el lenguaje distinto leído como complejo y extraño son elementos que hacen que la lectura de la novela se presente, a los ojos de nuestros alumnos, como una tarea tediosa a sobrellevar. Redes sociales, Remix, narrativas transmedias, son términos que, de a poco, se abren camino en las aulas. Estos nuevos géneros poseen en su seno los mismos conceptos de carnavalización, parodia y polifonía presentes también en el Quijote.

C043. Estímulos para orientar a los jóvenes a ser protagonistas del cambio tecnológico. Pedro Marcelo Gottifredi [Universidad de Palermo]

El rol de la escuela como ámbito de innovación cobra cada vez mayor relevancia. Preparar a las nuevas generaciones para ser protagonistas de cambio tecnológico y no sólo usuarios, es una de las principales responsabilidades de la educación en la actualidad. El módulo propone ejemplos de articulación entre entidades educativas y actores del sistema científico y tecnológico, haciendo principalmente foco en aquellas experiencias que estimulan en los jóvenes el aprendizaje de herramientas de programación.

C044. Integración de tecnologías digitales en las prácticas áulicas: modelo TPACK. María Alejandra Lamberti [Colegio Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús]

La incorporación de la tecnología cobra especial sentido en la actualidad. ¿Por qué? Porque las tecnologías utilizadas tradicionalmente en el aula (pizarrón, libros de textos, mapas o afiches), gracias a su estabilidad, se hicieron transparentes con el tiempo: una vez instaladas, se naturalizaron y no llamaron más la atención. En contraste, las tecnologías digitales actuales (computadoras, programas, dispositivos, artefactos), en su constante evolución y cambio, impiden que se vuelvan un lugar común y requieren el desarrollo de habilidades y estrategias para aprender continuamente: cómo usar las

nuevas versiones, los nuevos modelos, las nuevas aplicaciones. Estas tecnologías digitales tienen potencial para modificar la naturaleza de una clase ya que juegan un papel esencial en la manera en que se pueden representar, ilustrar, ejemplificar, explicar y demostrar las ideas y conceptos de una disciplina para hacerlos más asequibles a los alumnos. En este trabajo nos proponemos analizar estrategias y metodologías para diseñar clases con TIC, así como también presentar secuencias didácticas a la luz de un enfoque metodológico en las clases basado en el modelo TPACK.

C045. Nuevas habilidades, nueva currícula. Diego Lema [Universidad de Palermo]

Este trabajo se propone analizar cómo impactó la consolidación de las nuevas tecnologías e Internet en las prácticas tradicionales de la comunicación y el marketing. Tiene como objetivo principal reflexionar sobre la urgencia de replantear los contenidos de las carreras de Diseño y Comunicación.

C046. El blog como herramienta para la formación docente. Daniel Richar [Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - UADER]

El blog "La educación tecnológica y las TIC" nace en 2008 como parte de una experiencia de una cátedra del profesorado. En estos 7 años de publicación ha recibido 38.000 visitas provenientes de todo el mundo y se ha convertido en el sitio donde docentes, académicos e investigadores pueden publicar artículos y acceder a documentos, debates, libros y vídeos sobre Educación Tecnológica.

C047. Innovación y creatividad en servicios educativos digitales y servicios de producción audiovisual. Camila Sabeckis [Tuyo es mi Arte]

Las nuevas tecnologías están cambiando la forma de comunicarnos y acceder a la información. Los chicos en edad escolar se hallan inmersos en una cultura audiovisual y utilizan diariamente los nuevos dispositivos electrónicos para entretenerse, investigar, profundizar en temas tratados en clase y hacer tareas. En este contexto valerse de los nuevos recursos tecnológicos en el aula para realizar producciones audiovisuales enriquece el aprendizaje permitiendo a los chicos expresarse mediante diversos modos de representación, convirtiéndose así en un recurso valioso para una enseñanza que apunte a favorecer la creatividad y el desarrollo personal y social.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 183 de la presente edición]

1 [B] Experiencias pedagógicas en entornos digitales

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 (C048 a C053)

C048. Tic y Educación. Mitos sobre la innovación. Juan Carlos Asinthen [Institución de Formación Docente de Virtual Educa]

Ante cada aparición de una nueva tecnología, las personas tenemos una tendencia a atribuirle capacidades casi mágicas para solucionar problemas difíciles. Horacio Regini nos recuerda las (ingenuas) ideas de Sarmiento sobre las capacidades del telégrafo para acercar a los pueblos y evitar las guerras. Algo similar ocurrió en la educación con la aparición de la radio, el cine y la televisión.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 45 de la presente edición]

C049. Revolución 3D en educación, ideas, sueños y robótica imprimible. Roxana Fabiola Bonzio y Mónica Leda Torres

La impresión 3D busca desarrollar capacidades y habilidades relacionadas con el conocimiento a partir de la imaginación, la invención y el hacer realidad las ideas. En esta ponencia mostramos cómo la impresión 3D promueve el conocimiento de los procesos de impresión en tres dimensiones, incluyendo todo el proceso desde el diseño hasta la producción, ofreciendo un abanico de propuestas didácticas sumamente interesantes en educación.

C050. Wikipedistas en el aula: alumnos y docentes colaboran publicando contenidos. Parte I. Mario Cwi, Marcelo Dal Molin y Melina Masnatta [ORT Argentina - Wikimedia]

La Escuela ORT desarrolla su Modelo Pedagógico 2.0 el cual promueve que los alumnos accedan al Campus Virtual ORT para aprender de manera colaborativa en base a materiales virtuales creados por los propios docentes. El eje central del proyecto se orienta a que los alumnos protagonicen su aprendizaje, creando publicando y compartiendo contenidos a través de Internet. En este marco se lleva adelante un proyecto en conjunto con el Proyecto de Educación de Wikimedia Argentina, destinado a promover en alumnos y docentes el desarrollo de la inteligencia colectiva y la cultura participativa, a partir de enriquecer de contenidos las publicaciones de los proyectos de Wikimedia.

C051. Wikipedistas en el aula: alumnos y docentes colaboran publicando contenidos. Parte II. Mario Cwi, Marcelo Dal Molin y Melina Masnatta [ORT Argentina - Wikimedia]

Wikimedia Argentina es el capítulo local de la Fundación Wikimedia y tiene como misión brindar apoyo a la comunidad organizando actividades e impulsando proyectos locales para la difusión del contenido libre y la cultura wiki. Conjuntamente con ORT Argentina se realizan Wikitalleres denominados "Artesanos digitales" (Talleres formativos) para profesores en materia de educación, incursión digital y uso pedagógico de los proyectos Wikimedia dentro del aula, como recurso didáctico dentro del entorno educativo. Así como también Concursos, Editatones y estrategias con Wikiembajadores, por lo que es un proyecto articulado para toda la institucional e involucra tanto a los estudiantes, coordinadores y profesores de diversas áreas.

C052. Niños creadores de tecnología. Programación en las escuelas. Valeria de Elía y Paula de Elía [Colegio Labardén]

Concientizar acerca de la necesidad de un cambio. No quedarse sólo en la enseñanza del manejo de herramientas tecnológicas concretas, sino enseñar cómo entender y construir herramientas computacionales. Queremos mostrar la importancia de enseñar programación en las escuelas, cuáles son los aportes, a qué edad empezar, qué enseñar y cómo. También mostrar experiencias en programación con alumnos.

C053. Pedagogía del diseño en entornos digitales. Daniela Di Bella [Universidad de Palermo]

Problemáticas del vínculo de una actividad diversa y dinámica, comercial, marcaría, mediática y multimedia. Campos del conocimiento emergente, nuestras carreras del área multimedia, desafíos de un espacio en constante transformación, propuesta conceptual DyC, consistencia y campo profesional. Publicaciones digitales: Digital DC y la visibilidad académica de la creación y producción áulica en diseño.

1 [C] Experiencias pedagógicas en entornos digitales

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 (C054 a C058)

C054. Menú del día: Plato Redes Sociales con suaves hierbas 2.0. María Fernanda Apesteguía [Universidad de Palermo]

Las redes tecnológicas de comunicación se han convertido en los últimos años en una herramienta que permite el aprendizaje colaborativo e involucra espacios de intercambio de información que fomentan la cooperación. El incremento de los usuarios pasó de ser un simple entretenimiento a formar parte de una herramienta de aprendizaje y conocimiento.

C055. Práctica docente con TIC: ¿criterios de elección sin criterio? Eduardo Díaz Madero [UFSTA]

La práctica docente integra a las TIC a la enseñanza requiere de criterios de selección previos, atravesados por lo didáctico, lo técnico y comunicacional. ¿Qué perspectivas son pertinentes considerar de este proceso reflexivo? ¿Se puede aplicar una TIC con un fin no previsto por ella? Recorreremos algunas perspectivas desde dónde seleccionarlas y cómo fundamentar su uso de TIC para enseñar.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 89 de la presente edición]

C056. Carpetas digitales en contexto pedagógico. Verónica Inés Lescano Galardi

Las Tic se presentan - en contexto educativo- como herramientas destinadas a modificar el modo de construir conocimiento en conjunto. En este sentido, buscan profundizar e incrementar las miradas a temas y contenidos conocidos. En esta presentación compartiremos experiencias docentes, principalmente universitarias,

sobre cómo hemos articulado diversas estrategias pedagógicas usando las TIC.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 112 de la presente edición]

C057. Narraciones docentes frente al uso de las TIC en aulas de escuela media. Gisela Mariel Muñoz

El presente trabajo ofrece una aproximación preliminar a las experiencias docentes que se construyen a partir de la implementación de las TIC en aulas de escuelas medias luego del paso de los docentes por la primera especialización virtual nacional gratuita en educación y TIC.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 152 de la presente edición]

C058. El impacto de la realidad aumentada en educación. Julián Speciale y María Inés Palazzo

Se pretende compartir algunas experiencias realizadas con estudiantes de 1er. año del Secundario en la Sección Técnica, para asociar el área de Dibujo Técnico, con herramientas visuales novedosas y así poder lograr impactos de nuevas formas de enseñanza para posibles aprendizajes con RA. Esta experiencia se realizó en el período lectivo 2014.

2. Nuevos Lenguajes

Durante los dos días de Congreso, se presentaron un total de 19 ponencias (C059 a C078) acerca de Nuevos Lenguajes. Las presentaciones se distribuyeron en tres comisiones.

Miércoles 20 de mayo

2 [A] Nuevos Lenguajes

Esta comisión fue coordinada por Marina Matarrese, 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 (C059 a C065)

C059. El lenguaje del cerebro. Neurocine. Francisco De Paula Contreras Alborno [Corporación Unificada Nacional].

El objetivo de este trabajo es analizar las implicaciones de las neurociencias sobre la narrativa audiovisual. Con base en estudios de reconocidos neurocientíficos se analizarán dos películas. Se trabajará sobre la hipótesis que plantea que las metodologías del neurocine ayudan a determinar el gusto del espectador.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 84 de la presente edición]

C060. El ensayo fotográfico, un relato ilustrado. Mónica Incorvaia [Universidad de Palermo]

Para cualquier observador, cada fotografía es un relato de una historia determinada. “Lo que ha sido” se constituye en un exponente de una situación determinada que, con el tiempo, adquiere mayor dimensión por su valor testimonial. A través del desarrollo de la tecnolo-

gía, el ensayo fotográfico, definido como “una historia contada en imágenes”, va adquiriendo mayor preponderancia especialmente en la prensa gráfica durante el siglo XX que la tomará para relatar determinados sucesos del acontecer diario. De este modo, hoy sigue siendo un elemento importantísimo para la comunicación audiovisual más allá del soporte que se utilice para su narración.

C061. Investigar en Diseño y Comunicación, una propuesta de acompañamiento. Marina Matarrese [Universidad de Palermo]

La presente ponencia versa sobre la propuesta de la Facultad de Diseño y Comunicación con respecto al acompañamiento metodológico realizado a sus estudiantes de grado y posgrado en la realización de sus trabajos finales.

C062. Arte y tecnología. Eugenia Mosteiro [Universidad de Palermo]

La temática de esta ponencia tiene como proyecto entender cómo interacciona el arte con la era tecnológica en cuánto a las multiplicidades artísticas. La información y comunicación en clase, cuando se trata de los nuevos paradigmas y saberes digitales, enriquece ampliamente el aprendizaje y modifica no solamente la manera de relacionarse socialmente en un mundo globalizado, sino que también le permite al estudiante abrir nuevas posibilidades y ser el protagonista de su propia creación digital.

C063. Recorrido de la enseñanza de la fotografía en Iberoamérica. Alejandra Niedermaier [Universidad de Palermo]

Platón y Aristóteles (este último prefiguró las bases ópticas de la cámara oscura) reconocían que la imagen es productora de conocimiento. A partir de estos antecedentes se realizará un breve recorrido sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, que desde la aparición pública de la fotografía en 1839, fueron muy similares en todos los países, especialmente en los iberoamericanos. Ya en el siglo XX aparecieron algunas distinciones en la formación de expertos - tanto para dedicarse al desempeño profesional como así también a modo de expresión -. Se analizará entonces cómo han ido mutando desde un comienzo sustancialmente empírico hacia formas académicas integrales.

C064. El papel en blanco, un desafío. Estela Reca [Universidad de Palermo]

El desafío del papel en blanco es la situación en que se encuentra un profesional ante un problema de diseño. Ciertamente es que la vinculación con el comitente es sumamente aclaratoria, sobre todo si hay experiencia en el manejo de la entrevista, pero no es menos cierto que a pesar del cúmulo de conocimientos adquiridos, el impacto del problema frente al papel en blanco implica un desafío para quienes se inician en la profesión.

C065. Video Clip: Un producto hecho en el aula incursionando el mundo profesional. Paula Taratuto [Universidad de Palermo]

En la presente ponencia me propongo abordar la importancia que significa para los estudiantes la realización de un producto audiovisual propio terminado con la calidad y el formato adecuado para ser mostrado y ser subido a las redes sociales y plataformas Web disponibles de distribución de este tipo de contenidos (Facebook, My space, Youtube, etc.). Alentando así la creatividad como disparador para potenciar la curiosidad y el uso de herramientas del mundo profesional. Generándose así una estrategia para despertar interés articulando el currículum con la práctica profesional futura. Para ello voy a basarme en la experiencia de la materia que tengo a mi cargo en la Facultad de Diseño y Comunicación de la UP: Arte Audiovisual 1.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 196 de la presente edición]

2 [B] Nuevos lenguajes

Esta comisión fue coordinada por Gabriel Los Santos, 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 (C066 a C072).

C066. El otro Colón. Arte y transformación social. María de la Paz Bernardez [Universidad de Palermo]

Arte. Transformación. Cultura. Sociedad. Inclusión. Aptitud. Financiamiento. Fomento. Desarrollo. Documental. Testimonio. Estratificación. Pobreza. Difusión. Individuo. Colectivo imaginario. Social. Neoliberalismo. Movilidad social ascendente. Progresismo. Prejuicio. Desarrollo social. Producción. Distribución. Exhibición. Circuito productivo.

C067. Enseñanza aprendizaje de Packaging en el espacio de Tutorías. Packaging en 4, 3, 2, 1, Final. Lorena Bidegain [Universidad de Palermo]

El Programa de Tutorías para Exámenes Previos es un espacio gratuito que funciona desde agosto de 2008 y se creó con el objetivo de atender a los estudiantes cuyo profesor ya da clases en la Facultad, brindándole así un espacio de contención y aprendizaje. El programa se extendió también para los alumnos que por razones vinculares, pedagógicas o administrativas, tuvieron inconvenientes en rendir el examen final con su profesor de cursada y le faltara menos de un año para el vencimiento de la asignatura. Estos grupos conforman espacios de armonía donde se empieza a pensar el proyecto pasando por las instancias procesales que todo diseño requiere. El profesor tutor es el encargado de acompañar a los estudiantes en este camino. La siguiente ponencia intenta compartir mi experiencia áulica en este interesante espacio, las tutorías de Diseño de Packaging I.

C068. La puesta en escena: una oportunidad para los textos clásicos. Laura Gutman [Universidad de Palermo]

El texto clásico es aquel para el cual necesitamos tener acceso a cierta intimidad, a la escucha interior, a ciertos hábitos de comprensión literal y metafórica del lenguaje. No es meramente un acto ilustrativo, es una experiencia recíproca entre el texto y el lector. ¿Cómo hacer para conservar fresca la primera imagen, el impacto

simbólico que el texto genera en nosotros? Esta propuesta desarrolla una metodología de lectura del texto clásico para el Diseño de Vestuario que intenta sostener esa relación imaginaria una vez que el texto poético se convierte en una herramienta de trabajo.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 102 de la presente edición]

C069. Programa de Asistentes Técnicos | Aprendizaje colaborativo. Gabriel Los Santos [Universidad de Palermo]

El Programa de Asistentes Técnicos es un emprendimiento pedagógico de formación técnica audiovisual básica e integral con aplicación metodológica dentro de los estudios de Palermo TV. Está destinada a los estudiantes y egresados de la Facultad de Diseño y Comunicación. Es un programa que integra la capacitación con el acompañamiento, por parte del Asistente Técnico, de los docentes y de los estudiantes en el dominio de los instrumentos tecnológicos propios del área. El Programa concibe la tarea del técnico, dentro del ámbito de la facultad, como una instancia pedagógica que requiere una formación específica en educación siguiendo los lineamientos del Constructivismo que enmarca en el Proyecto Pedagógico: Creación Audiovisual.

C070. Estrategia del Relato de Cursada en la Era de la economía del conocimiento. Discursividad y oratoria del Diseño. María Emilia Peralta [Universidad de Palermo]

El relato de cursada llena de sentido espacios de transición, cierre y reflexión. La materia Diseño “articula la currícula ModaDC”, transforma el Mensaje lingüístico en forma simple e introspectiva para comprender destinos dentro del campo profesional. Es un ejercicio donde lo nuevo no deja de ser regular e invita a los alumnos a sumirse en un mundo cambiante orientado hacia la economía del conocimiento.

C071. Trabajando la observación. Ramiro Pérez [Universidad de Palermo]

Presentación de un ejercicio áulico que tiene como finalidad el descubrir la observación como método de trabajo.

C072. La radio y la escuela: posibilidades creativas, objetivos pedagógicos. Héctor Yudchak

En la ponencia se describirán las distintas posibilidades que ofrece el medio radial como herramienta pedagógica en el ámbito escolar y se desarrollará una propuesta de trabajo concreta.

Jueves 21 de mayo

2 [A] Nuevos Lenguajes

Esta comisión fue coordinada por Andrea Pontoriero y Nicolás Sorrivias, 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 (C073 a C078)

C073. El proceso de diseño en la enseñanza de la escenografía. Héctor Calmet [Universidad de Palermo]

En esta ponencia se desarrollará y demostrará como está encarada y los objetivos que se están llevando a cabo en la carrera de escenografía en el Área Teatro y Espectáculos de la Facultad de Diseño y Comunicación. Se reflexionará sobre el plan de estudios, la teoría y la práctica encarada en los cursos, la experiencia que se le transmite a los alumnos, debido a que los profesores de esta carrera somos, profesionales en actividad, por lo cual, transmitimos y legamos toda nuestra experiencia, las pasadas, las actuales e investigamos la vanguardia tecnológica. Se podrá apreciar cómo preparamos futuros profesionales, con esta forma de estudiar, enriquecedora para alumnos y profesores, por que los alumnos proponen propuestas sin encasillamientos ni enfoques prejuiciosos, dotando a los cursos de una temática innovadora.

C074. La grabación musical: una experiencia de articulación entre niveles. Rosa Chalkho, Matías Tozzola y Adriana Pailhé [Universidad de Palermo]

La ponencia relata una experiencia de articulación entre el nivel universitario y pre-universitario realizada en los estudios de Palermo TV a partir de la proyectación de una actividad conjunta con estudiantes de la materia Estética y técnica del sonido de la UP y estudiantes de la Escuela de Música 7 (GCBA). La actividad consistió en una jornada de grabación en audio y video de tres obras musicales interpretadas por el Conjunto de Cámara integrado por adolescentes y jóvenes, en tanto que la técnica de la grabación fue realizada por los estudiantes de la facultad, capacitados previamente en los talleres de sonido.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 74 de la presente edición]

C075. Propuesta para la implementación pedagógica de videojuegos en el aula.

María Sara Müller ¿Qué pensamos los docentes de los videojuegos? ¿Pueden ser parte de la propuesta pedagógica? La escuela sigue siendo un ámbito en el cual las tecnologías aún no han logrado incorporarse del todo, y en aquellas escuelas donde lo han hecho todavía existe una enorme brecha entre la propuesta escolar y el uso que hacen los chicos fuera de la escuela. Los videojuegos pueden establecerse como una herramienta dentro de la secuencia didáctica de la clase y pueden aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje sustentando la premisa que pensar en tecnologías implica un valor añadido para construir conocimientos y transmitir contenidos.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 148 de la presente edición]

C076. Diseño de Espectáculos. Tendencia y Cruces. Andrea Pontoriero [Universidad de Palermo]

En los últimos dos años a través del estudio de campo realizado en el Congreso Tendencias Escénicas organizado por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo hemos observado que dentro del campo profesional del diseño de espectáculo hay

un interés creciente por los cruces de lenguajes entre las distintas áreas artísticas y del diseño a la vez que se incorporan a la reflexión sobre los espectáculos saberes provenientes de las áreas del marketing, de la economía y de las nuevas tecnologías. La intención de esta presentación es reflexionar sobre las posibilidades de desarrollo de contenidos curriculares que den cuenta de los cambios que se producen en el campo del espectáculo.

C077. Las tutorías: empoderamiento y andamiaje. Marisabel Savazzini [Universidad de Palermo]

Se pretende reflexionar acerca del espacio de tutorías desde conceptualizaciones provenientes de la didáctica y la psicología social enlazadas con las prácticas reales del aula. El ciclo de tutorías contiene a los estudiantes que, por diferentes motivos, no han podido cumplir con el ciclo académico regular. De este modo en los 6 encuentros que se estructuran en el servicio de tutorías podrán revisar, ajustar, y finalizar sus Proyectos, obteniendo como resultado la finalización del Trabajo Práctico Final.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 186 de la presente edición]

C078. Una clase fuera de serie. Nicolás Sorrivás [Universidad de Palermo]

Como parte del desarrollo curricular de la asignatura Guión, se le propuso a los estudiantes llevar adelante un proyecto de creación colectiva: el guión de una serie Web. Un gran desafío académico que dio como resultado la "Biblia" pensada, estructurada y guionada por los estudiantes. En esta conferencia se desarrollará la experiencia en el aula y la continuación del proyecto fuera de la misma.

3. Creatividad en el aula

Durante los dos días de Congreso, se presentaron un total de 74 ponencias (C079 a C144) acerca de Creatividad en el Aula. Las presentaciones se distribuyeron nueve comisiones.

Miércoles 20 de Mayo**3 [A] De la propuesta creativa a la creatividad pedagógica.**

Esta comisión fue coordinada por Daniel Wolf 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 (C079 a C085)

C079. Evaluación formativa en Publicidad I. Eugenia Álvarez del Valle [Universidad de Palermo]

Este trabajo trata sobre la implementación de la evaluación formativa en Publicidad I, materia inicial de las distintas carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación en la Universidad de Palermo. Se expone la experiencia docente y algunos conceptos aprendidos en la materia Introducción a la Evaluación de los Aprendizajes del Programa de Capacitación Docente. Se desarrolla

especialmente la materia en la Carrera de Diseño de Indumentaria, dado que se le otorga un enfoque determinado intentando que el estudiante se comprometa con la materia al verse involucrado en la publicidad para productos o marcas de indumentaria.

C080. Eco Debate Joven. Agustín Alejandro Batto Carol
Eco Debate Joven, es un programa de la Fundación ELDOS que cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación del GCBA, de presupuesto participativo sustentable y joven. Destinado a todos los estudiantes de escuelas secundarias de la Ciudad. El año pasado participaron 800 estudiantes de 90 escuelas, presentaron 29 proyectos y hoy existen 10 en ejecución.

C081. Cómo integrar dispositivos móviles en un aula conectivista. Pablo Bongiovanni

Cómo integrar dispositivos móviles en un aula conectivista, es una propuesta para realizar actividades que combinen de manera creativa el mundo analógico con el digital, haciendo foco en lo más importante de la enseñanza que es el aprendizaje. En términos conectivistas esto sería, crear un ambiente red y una experiencia que brinde oportunidades de más y mejores conexiones neuronales.

C082. Aprendiendo Física con superhéroes. Marcela Acríbale

Esta propuesta metodológica se basó en la utilización de superhéroes de comics y las TIC para el aprendizaje de la Física. Los grupos de aprendizaje cooperativo (GAC) se utilizaron como estrategia de trabajo. El objetivo fue que los alumnos logren la comprensión, aplicación y demostración de fenómenos físicos, a través de los superpoderes, mostrando en qué casos se violan los principios físicos. Se encontró que la estrategia utilizada aumentó la motivación e interés y se logró integrar varias asignaturas en el diseño del video. Las TIC fueron una herramienta valiosa para la resolución de problemas, búsqueda y selección de información.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 61 de la presente edición]

C083. Dictar Multimedial 1 y 2 en Palermo: una experiencia desafiante y motivadora. María Laura Spina [Universidad de Palermo]

Todo grupo de alumnos implica un desafío para el docente, sobre todo si la carga horaria es doble e intensiva. Despertar en los alumnos la imaginación y la fantasía para poder desarrollar su creatividad es una tarea motivadora, no sólo para ellos sino también para el docente. El objetivo primordial de estas asignaturas es crear un sistema de identidad visual de alta complejidad.

C084. El sueño en un cerebro adolescente. Liliana Wai-pan

Este trabajo trata sobre el trayecto recorrido con alumnos de 1ro de Secundario alrededor del tema sueños en el cerebro adolescente. Transita la obra de Borges, la perspectiva del sueño para los egipcios, el abordaje de Calderón de la Barca y el enfoque de Facundo Manes. Instalación.

C085. Un día en el Zoo. Experiencias proyectuales en áreas no convencionales. Daniel Wolf [Universidad de Palermo]

De acuerdo a los ejes establecidos en el Programa Cultura Objetual Contemporánea que define los lineamientos de desarrollo del Área Productos y Objetos de la Facultad de Diseño y Comunicación. La carrera de Diseño Industrial realiza trabajos de vinculación con empresas y organizaciones a fin de explorar posibilidades de intervención proyectual en campos poco transitados. En esta oportunidad se presentará la experiencia realizada junto al Zoológico de la Ciudad de Buenos Aires donde estudiantes del último ciclo de la carrera de Diseño Industrial junto a veterinarios de la institución realizaron propuestas de enriquecimiento ambiental para diversas especies animales.

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

Miércoles 20 de mayo

Esta comisión fue coordinada por Nicolás Sorrivás, 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 (C086 a C092)

C086. El cerebro creativo en el proceso de aprendizaje. María Cristina Castro [Asociación Educar]

La creatividad es un proceso que involucra a múltiples áreas del cerebro y forma parte de las funciones más elevadas del cerebro humano. En el aula, en la vida social, en la vida profesional y en la vida personal, la creatividad es una aliada que nos permite aprender, emocionarnos, motivarnos y explorar nuevos horizontes.

C087. Jurassic Sacra. Marisa Elena Conde [Instituto Sacratísimo Corazón de Jesús]

Experiencia de Cine documental interdisciplinaria llevada a cabo por los siguientes espacios curriculares: Ciencias Naturales, Plástica, Lengua, Música e Informática. Este proyecto se llevó a cabo con estudiantes de 2do año de escuela media.

C088. Educación publicitada. El uso de la publicidad como recurso pedagógico. Eduardo Fernández Villar

A partir de un abordaje de aquello que vuelve 'eficaz' a los mensajes publicitarios, se intentará aplicar dicha eficacia en la labor educativa. No se tratará de brindar un recetario sino de emprender una búsqueda de avisos que pudieran considerarse exitosos para someterlos a un análisis crítico que permita desentrañar el mecanismo. En tanto espectadores ¿qué es lo que nos llega –y de qué modo lo hace– de cada uno de los avisos que consumimos a diario? ¿En qué medida es aplicable ese modo de comunicar, a la labor docente?

C089. Proyecto Educación Combinada Presencial y Autónoma. María Gabriela Galli, Andrea Ramos y Patricia Lazaro [Colegio Rawson DE15]

Antes la escuela nocturna representaba el espacio de formación para quienes habían abandonado sus estudios y se encontraban trabajando. En nuestros días, la realidad ha cambiado. Por ello, nuestro desafío de enseñar y aprender fuera de los umbrales del aula, por medio de tutorías presenciales y virtuales, con el objetivo que los alumnos permanezcan y puedan finalizar su escolaridad secundaria.

C090. Intervención en el pasaje a la Universidad. Entre la transgresión y el saber. Adriana Grinberg [Universidad de Palermo]

El pasaje a la Universidad: una bisagra “entre” la adolescencia y la adultez, la resistencia y el deseo, el discurso familiar y el encuentro con el propio lenguaje. Y la transgresión, en su difícil límite entre lo destructivo y la construcción hacia la profesión. Los docentes formamos parte de la escalera que permite subir peldaños en la capacidad de simbolizar, expresar en palabras y actos la incertidumbre que muchas veces es la responsable del abandono de la carrera. En esta oportunidad, veremos qué posibilidades tenemos como docentes de captar el bloqueo, encontrar herramientas en nuestro baúl de experiencias y correr el telón para presentar al nuevo protagonista: el estudiante.

C091. Enseñar con y desde las imágenes. Gabriela Sagristani [Universidad de Palermo]

Hemos tomado como punto central para el desarrollo y análisis de este trabajo aquellas reflexiones y experiencias áulicas en las que las imágenes han cobrado un protagonismo central en la construcción del conocimiento. Entendiendo que habitamos en un mundo imagen cada vez más potenciado por la estetización de la vida cotidiana y las nuevas tecnologías. Nuestro hacer en el aula, remite desde esta perspectiva, a una apreciación y uso de la imagen en sus diferentes soportes (cine, televisión, video, fotografía, obra artística, etc.) y contempla su utilización en el proceso de aprendizaje. La imagen se interpreta como producto y construcción socio-cultural en la que se percibe la permeabilidad entre lenguajes, enfoques artísticos, tecnológicos y mediáticos.

C092. Cuentos animados. Laura Suárez

Se trata de una propuesta interdisciplinaria de las áreas Lengua, Música e Informática. Son cuentos escritos, dibujados, animados y editados por alumnos de 7mo grado. Objetivo: lograr un producto final de construcción colectiva como estrategia de enseñanza-aprendizaje, donde el diálogo, el intercambio de ideas, la toma de decisiones y el compromiso, permitan crear y aprender.

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

Miércoles 20 de mayo.

Esta comisión fue coordinada por Marlene Bielich, 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 (C093 a C098)

C093. Nuevas subjetividades, imágenes fotográficas y relatos en las ciencias sociales. Martiniano Blestcher

Expresa la experiencia didáctico-pedagógica en la Escuela Secundaria respecto de la construcción del relato filosófico-político mediante el uso y la aplicación de la fotografía como imagen discursiva. Se genera así un espacio reflexivo y crítico para desnaturalizar el pensamiento común, propiciar el debate, la creatividad, el trabajo en equipo y la reflexión sobre problemáticas actuales que hacen a las Ciencias Sociales y atraviesan a los jóvenes -construidas, recreadas, potenciadas por los medios masivos de comunicación mediante el uso de la fotografía- dando origen a una capacitación docente avalada por el Ministerio de Educación de la Nación para el Programa Nuestra Escuela.

C094. Poética, inspiración y tendencias en Diseño de Indumentaria. Patricia Doria [Docente UP]

Sin importar, el análisis y la influencia de las tendencias, ni la fuerza comercial y de marketing del producto moda, los diseñadores de indumentaria en sus colecciones siguen buscando en su interior un marco inspiracional, propio, desafiante, único, personal, que les determine un estilo, una magia singular y significativa. La pregunta es: ¿Cómo lograr esa inspiración tan cercana al mundo del arte, tan propia y sensible, y convertirla en productos de moda usables, repetibles, y vendibles? Cuales son los diferentes mecanismos por los cuales los diseñadores consagrados, o estudiantes en pleno proceso, logran congeniar estos discursos: inspiración, poesía, estilo, identidad, construcción, producto, producción. En un inicio del proceso resulta imperativo recurrir a la poesía antes de diseñar o conceptualizar un proyecto, reflexionar sobre la poética significa investigar todo el entorno espiritual y los elementos que estimulan ya sean culturales y artísticos sirviendo como instancia de experiencia-inspiracional para el diseñador, este es un espacio de confluencia entre idea, estética, investigación, experimentación, intuición, empirismo, materiales, tecnologías y arte.

C095. Develando territorios. Arte correo. Marina Claudia Evangelista, Claudia Zanchetta y Marisol Lacánfora [EESOP1 3095 - EETP N° 602]

Y sí... apostamos a permitarnos utopías y reconocer en ellas niveles de realidad, a correr el velo de donde cuelgan los prejuicios impulsando vínculos entre jóvenes que traspasen fronteras territoriales. La propuesta de Arte Correo intenta abarcar desde diferentes disciplinas un mismo canal de expresión, donde se enfatice la comunicación y un intercambio donde prime el encuentro. [Ver texto completo de esta presentación en p. 209 de la presente edición]

C096. Intervenciones transmedia en la escuela secundaria: creatividad y cultura digital. Mariana Ferrarelli Partiendo de la idea de que todos somos creativos por naturaleza, esta sesión se propone explorar modos en que la creatividad puede ser explorada, reconocida y posteriormente aprovechada en el aula tanto por alumnos como por docentes. Durante la exposición, el foco estará puesto en las estrategias de expansión transmedia que permiten a los estudiantes constituirse como generadores de contenido.

C097. Cruzando las fronteras de las disciplinas. Ramiro Massaro y Maximiliano Gamarra

El trabajo interdisciplinario constituye un desafío para la educación. Posibilita el trabajo de las distintas disciplinas sobre un objeto. Sin embargo, esto no indica que se esté llevando a cabo un trabajo interdisciplinar. Las nuevas tecnologías posibilitan a los alumnos, mediante una propuesta pedagógica distinta, dotarlos de elementos que ayuden a comprender un mundo complejo y dinámico.

C098. Juego, creatividad y aprendizaje. Carlos Santiago Teisaire

Una mirada teórico-práctica desde las neurociencias sobre cómo optimizar nuestras funciones cerebrales mediante sencillos juegos y ejercicios.

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

Miércoles 20 de mayo

Esta comisión fue coordinada por Nicolás Sorrivás, 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 (C099 a C106)

C099. ¿Qué es lo bello? Gustavo Amenado [Universidad de Palermo]

En Taller de Interiores II nos dedicamos, entre otras cosas, a estudiar formas, su desarrollo, las operaciones morfológicas necesarias para el diseño y su representación gráfica. En la primera clase, luego de las presentaciones de rigor, sorprendo a mis alumnos con algunas preguntas ¿qué es la belleza? ¿por qué percibimos que algo es bello? A partir de estas preguntas que, en principio, parecen muy sencillas vamos haciendo un fugaz recorrido imaginario por la historia y por la naturaleza para encontrarnos con expresiones acuñadas por los griegos como divina proporción, proporción áurea, número de oro, etc. Estas definiciones representan operaciones matemáticas y de geometría descriptiva presentes en la naturaleza. Por eso, cuando reaccionamos a lo bello o a lo feo, estamos activando una parte de nuestra percepción que se encuentra, increíblemente, en lo más primitivo de nuestro ser más allá de las modas o las convenciones. Este trabajo presenta, a través de experiencias áulicas, una aproximación real a la conceptualización de lo bello.

C100. Aula Uruguay: El alumnado como diseñador creativo de su aprendizaje. Juan Pablo Castro Bianchi, Sandra Amorena y María Eugenia Perdomo Salgueiro [Consejo de Educación Secundaria]

Nuestras intervenciones y experiencias están contextualizadas en el saber - hacer, aplicando habilidades y capacidades socio emocionales y no el mero aprendizaje de contenidos académicos. Incentivar la enseñanza por descubrimiento, vivencias, adecuación y adaptabilidad a contextos demandantes de individuos independientes, autocríticos e integrados para resolver situaciones problemáticas de manera creativa. Integrando así la imaginación y creatividad, los alumnos diseñan y construyen su educación integral sin perder la curiosidad, la inventiva, la alegría por descubrir y valoren la equivocación como una instancia más de aprendizaje en la que el esfuerzo y la confianza adquirida, contribuyen a su formación.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 69 de la presente edición]

C101. Crear y publicar en el lenguaje de los medios en la formación continua. Paula Florencia Higuera

Enseñar a los docentes a crear y a publicar en los lenguajes de los medios puede impactar sobre dos dimensiones del trabajo áulico. Por un lado, le brinda al docente la posibilidad de generar sus propios materiales didácticos situados, contextualizados. Por otro, pone al docente en contacto con las dinámicas de producción propias de los medios. Estas dinámicas se caracterizan por ser grupales en donde cada integrante asume un rol de acuerdo a sus motivaciones. Cualquier contenido, de las más diversas disciplinas, puede ser trabajado desde esta perspectiva, convirtiéndose el trabajo con lenguajes en una estrategia didáctica que promueve el trabajo con información y fuentes, el contacto con la realidad, la colaboración y el reconocimiento de la distribución social de la inteligencia.

C102. La lecto-escritura en clase, clave para la alfabetización académica. Constanza Lazizzera [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, 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 esta presentación en p. 110 de la presente edición]

C103. La teoría de conjuntos y su potencia en los procesos creativos. Marcelo Lo Pinto [Universidad de Palermo]

Georg Cantor define como conjunto al: “agrupamiento en un todo de distintos objetos de nuestra intuición o de nuestro pensamiento”. Y es así que conceptos tales como: presentación, representación, conjunto vacío, estructura, unidad, multiplicidad etc. se nos tornarán fundamentales al momento de estructurar “lo nuevo” que pueda presentarse como resultado de un proceso creativo.

C104. Experiencia áulica: Escribir en colaboración. Mariana Pelliza [Universidad de Palermo]

La experiencia de escribir un ensayo entre dos o más personas es muy enriquecedora pero también una tarea muy difícil. Por un lado, propone salir de la tradición de la escritura como una acción individualista y por otro, trae todos los beneficios de trabajar entre pares. Preguntas y búsqueda de respuestas, desapego del ego, aprender a compartir y construir el conocimiento en equipo: esa es la propuesta.

C105. Evaluación de la creatividad: caminos alternativos a la nota numérica. Jorge Pradella [Universidad de Palermo]

Cualquier evaluación supone una crisis. Crisis que afecta tanto al evaluado como al evaluador, ya que los dos desean salir exitosos del trance. Este trabajo intenta explorar alternativas para la parte más ríspida -de un terreno ríspido de por sí- a la hora de evaluar: la creatividad.

[Ver texto completo de esta presentación en p.170 de la presente edición]

C106. Susurrando palabras. Claudia Zanchetta y Marisol Lacánfora [EESOPÍ 3095]

La palabra ahoga, cobija, oculta, abriga. La palabra y la imagen como herramienta de crítica y reflexión ante un mundo complejo y despersonalizado. En las redes sociales los jóvenes comparten textos e imágenes sin someterlas a un filtro. Nuestro proyecto intenta explorar el universo poético, corporal, visual, teatral para exteriorizar emociones y colaborar a construir la propia identidad.

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

Miércoles 20 de mayo

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 (C107 a C114)

C107. Un aula Taller. Exploración y producción en el aula. Mónica Antúnez [Universidad de Palermo]

El presente trabajo aborda la experiencia de la clase de RRPP III en la carrera de Relaciones Públicas. La experiencia transita la resolución de problemas comunicacionales utilizando las herramientas y los dispositivos propios de los medios sociales.

riencia transita la resolución de problemas comunicacionales utilizando las herramientas y los dispositivos propios de los medios sociales.

C108. Retratos. Marina Claudia Evangelista y Mabel Bresciani [EESO N°238]

Esta ponencia presenta una serie de trabajos realizados por alumnos de 1º año de una secundaria nocturna. Retrata y deja al desnudo el corazón de la escuela y descubre su esencia humana muy lejos de los estigmas.

C109. El desafío docente de enseñar contenidos nuevos. Fabián Kesler [Universidad de Palermo]

Esta conferencia plantea una problemática común en la docencia de ciertas materias 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 para sus clases a partir de su formación, su investigación y su experiencia. Se plantean posibles pasos a seguir con el fin de abordar esta cuestión con éxito. [Ver texto completo de esta presentación en p. 104 de la presente edición]

C110. Si fuera fácil sería “matemáticas”. Alfio Maccari [Universidad de Palermo]

“¿Podemos decir que le enseñamos a un bebé a caminar o simplemente deberíamos decir que le tendimos una mano para que ese proceso lógico e ineludible en su vida le resulte menos traumático?” He hablado y comentado muchas veces la forma en que dicto mis clases pero esta vez simplemente me interesa llegar con una reflexión. Al no ser matemáticas -una materia donde todo está hecho, predicablemente ordenado, probado por años y aprobado por todos, (menos por los alumnos, claro)- enseñar creatividad demanda mucha más creatividad y esfuerzo, mucha más innovación y sobretodo una pasión sin límites.

C111. Diversidad cultural y Educación. Esteban Maioli [Universidad de Palermo]

El contexto contemporáneo de la educación se caracteriza por la diversidad cultural. Este espacio social, conformado por la vinculación de culturas diversas, exige que la educación, institución fundamental en la conformación de la identidad nacional, se resignifique e incorpore en sus prácticas y procesos la mirada intercultural, en donde las diversas conformaciones culturales puedan dialogar.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 133 de la presente edición]

C112. La palabra: una política de derechos y de inclusión. Mariano Molina [Programa REC]

La participación activa en medios de comunicación es un derecho reconocido en la Ley de Servicios de Comunicación (26.522) y también una política de inclusión educativa. Entre estos dos conceptos trabaja el Programa REC, tratando de realizar efectivo el derecho a la palabra y la comunicación y promoviendo prácticas en el aula que tengan como meta la inclusión educativa. La ponencia reflexionará desde lo teórico y lo práctico sobre esta relación entre el derecho y su efectivización,

en una política pública como es el programa REC (Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

C113. La Creativa en relación a la industrialización textil, una experiencia álica. Eugenia Negreira [Universidad de Palermo]

Este trabajo presenta una reflexión sobre las diversas estrategias de vinculación entre la creatividad y la industria de la indumentaria-textil. Se presenta una experiencia álica de creatividad e industrialización textil en la que se evidencia la relación de todos los contenidos en función de la creatividad y de la industrialización.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 155 de la presente edición]

C114. Una pedagogía de la mirada. Valeria Stefanini [Universidad de Palermo]

La evolución humana ha privilegiado el sentido de la vista por sobre todos los otros modos que tenemos de captar y de vincularnos con el entorno. El hábito promueve que conozcamos el mundo con tan solo mirarlo, que extraigamos conclusiones y que obremos en consecuencia de los mensajes que decodificamos de las imágenes. Es por esto que se vuelve fundamental comprender cómo se construye esa mirada y cuáles son los datos que extrae del entorno que la rodea. Aprender a mirar implica comprender un modo de comunicación fundamental en la sociedad contemporánea.

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

Miércoles 20 de mayo

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 (C115 a C122)

C115. Aprendizaje en estaciones: Una experiencia de apoyo al estudiante.

Leandro Bidondo, Lorena López Balbuena y Fabrizio A. Grau Castillo [Universidad de Buenos Aires]

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 mejoró las calificaciones al segundo examen parcial en comparación al estudiante en situación de riesgo que no participó del curso.

C116. El currículum como regulación. Carlos Caram [Universidad de Palermo]

El currículum en las escuelas de diseño debería concebirse como un organismo flexible, una construcción social que concrete las intervenciones originadas en la evaluación. Si el currículum es tomado como hipótesis de la investigación, la evaluación conforma su etapa exploratoria.

C117. El trabajo por proyectos; una opción pedagógica bajo la mirada de la Teoría Gestalt. Rodrigo Castillo Aguilar

En la enseñanza de la Historia se ha olvidado la relación constructiva: educandos-conocimiento. Concibiéndola un cúmulo de fechas y nombres que acontecen, en lugar de un continuo de procesos socio-políticos. Por ello se propone una metodología de trabajo a partir de proyectos de investigación que concluyen en un hecho concreto impulsando con ello diversos procesos cognitivos en los estudiantes.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 64 de la presente edición]

C118. El signo lingüístico. Entre Mark Twain y de Saussure. Guillermo de la Cruz

Hoy contamos con valiosas herramientas para trabajar en el aula. Son recursos que hasta hace poco tiempo no existían. Esto no significa que tengamos que dar la espalda a recursos tradicionales que pueden seguir siendo útiles, aplicados de forma creativa. A través de este espacio se delinearán estrategias para abordar contenidos de la de la orientación en Comunicación, por medio de la literatura.

C119. La educación en el siglo XXI para la generación 3.0. Sandra Di Lucca [Universidad de Palermo]

Un paradigma tecnológico regido por las redes sociales. Un contexto global que gesta una nueva cultura que abarca desde el atravesamiento de los límites hasta nuevas formas de discriminar, de aproximarse al conocimiento. Un mundo 3.0 que demanda personas emprendedoras, creativas, con manejo de habilidades blandas. En este contexto la educación del siglo XXI debe ser transformadora y colaborativa.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 86 de la presente edición]

C120. Bases neurobiológicas de la creatividad. Carlos Alejandro Logatt Grabner [Asociación Educar]

Las investigaciones realizadas durante los últimos tiempos, presentan la relación que existe entre creatividad y actividad cerebral y las posibilidades que tenemos de desarrollarla en todos los ámbitos de nuestras vidas.

C121. La evaluación: Primer informe del Proyecto de Investigación. Andrea Verónica Mardikian [Universidad de Palermo]

Philippe Meirieu en "Frankenstein Educador" describe la dinámica tradicional de la pedagogía. Desde esa perspectiva observa un alumno que se homologa a una placa

fotográfica al cual basta con “impresionarlo” mediante una buena exposición, elaborarlo por medio de un trabajo personal y por último contemplarlo, para comprobar si es de calidad, el día del ejercicio o del examen. La investigación nace de la pregunta: ¿Qué es evaluar? Por un lado, evaluar es una acción pedagógica que pone en tensión las implicancias del enseñar y aprender. El informe se propone observar esa dinámica y señalar las zonas donde la evaluación colapsa e invierte el interés de conocer por el interés de aprobar.

C122. ¿Por qué enseñar Robótica en las escuelas?. Alicia Graciela Siri [Universidad Abierta Interamericana]

La tecnología está presente en todo el quehacer humano. Y por ello debería aparecer en todo el arco de las disciplinas que se enseñan en la escuela. La presencia de tecnología en las aulas ha quedado relegada a un puñado pequeño de materias. Su uso está vinculado solamente al ámbito digital y ha desaparecido el vínculo con material concreto relacionado con la tecnología. Si sumamos que los juegos de los niños en estos años también están relacionados con lo virtual, nos encontramos con un panorama grave, dado que ciertas estructuras cognitivas no son desarrolladas por la ausencia de material concreto.

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

Jueves 21 de mayo

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 (C123 a C130)

C123. Disparadores de ideas y experiencias creativas. Analía Elizabeth Baiz [Universidad de Palermo]

Este trabajo propone explicitar experiencias áulicas que se vinculan con el quehacer profesional interdisciplinario. Se hace hincapié en la importancia de la creatividad en todas las áreas del diseño, espacio en el que el proyecto educativo se convierte en un fondo blanco para la expresión y da lugar a que las mentes creativas entren en un diálogo fluido. Crear, aprender y experimentar con una visión sustentable.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 49 de la presente edición]

C124. Taller de escritura creativa: todos somos escritores. Betina Bensignor [Universidad de Palermo]

A través del trabajo experiencial sobre la percepción, el desarrollo de la creatividad y la improvisación, con disparadores provenientes de distintos lenguajes (música, pintura, sueños, trabajo corporal), se trabaja cada clase en un ámbito que favorece el despliegue del potencial que todos tenemos, algunos de ellos nunca explorados. En un clima colaborativo, distendido y ameno, las consignas, el silencio que acompaña la escritura y el compartir lo que cada uno escribió resultan un estímulo que despierta la propia imaginación y la admiración por las

ideas y habilidades de los compañeros. Todos podemos escribir, sólo hay que activar los “resortes” adecuados.

C125. Cómo generar ambientes positivos y motivantes en el aula. Antonella Mariángeles Galanti

La educación es uno de los principales agentes de cambio para construir una sociedad mejor. A través de un enfoque positivo se plantea cómo generar ambientes motivantes en las aulas que promuevan el proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorezcan el desarrollo personal y emocional de los alumnos, y que los inspire a dar lo mejor de sí. Cómo promover compromiso y sentido de pertenencia en el aula, Innovación y Cooperación. Los mejores ambientes generan espacios áulicos donde los alumnos tienen la oportunidad de contribuir con su talento.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 96 de la presente edición]

C126. La curiosidad como elemento distintivo: el aula del debate y la discusión. Cristina Amalia López [Universidad de Palermo]

La curiosidad viene de la mano de la observación, del descubrimiento de lo nuevo, del despertar de la conciencia y de la necesaria evolución de la que todos somos partícipes individual y colectivamente. Poner el conocimiento en debate y discusión es el mejor disparador para construir nuevo conocimiento. La emoción de aprender siempre más, surge con la motivación. Si no conversamos con nuestros alumnos, la sinergia de grupo no existe, fracasa el diálogo. Claramente lo que nos convoca no es la obligación de aprender y el deber de enseñar sino la oportunidad de esa experiencia como vivencia enriquecedora para las partes.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 118 de la presente edición]

C127. Esopicart. Un nuevo método para trabajar los vínculos. Sergio Misuraca y Sebastián Koffman

Esopicart es un método que trabaja a partir de más de 60 especies de animales en miniatura, cartas de descripción social y la construcción de fábulas en la que los participantes describen su entorno y luego contrastan su prejuicio con la realidad. El objetivo es encontrar una moraleja que los acerque a una versión mejorada de sí mismos.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 146 de la presente edición]

C128. Programa “Formando Comunidad”. Carlos Alberto Navarro Pierre

Queremos brindarles a nuestros jóvenes todas las competencias para que puedan crecer y comprender lo importante de ser líderes de su propia vida. Como hacer realidad una idea, como proponerse objetivos y lograrlos, como resolver problemas, como aprender a trabajar en equipo, a comunicarse, a negociar, a tomar decisiones, en una palabra como ser un líder año 2015. Este programa en su primera versión tuvo la participación de los alumnos de 5to año de tres Colegios CSM, CEAES y SIL. Fueron 6 encuentros en donde compartieron experiencias, se capacitaron en gestión de proyectos, li-

derazgo, trabajo en equipo, comunicación, negociación y toma de decisiones. Cada colegio trabajó durante los meses de formación un proyecto liderado por un Tutor del establecimiento. Al final del programa se presentaron los tres proyectos. Un jurado eligió el ganador.

C129. Enseñar no es atacar, aprender no es resistir. José Luis Pérez Larrea [Universidad de Palermo]

En nuestra tarea como docentes estamos todo el tiempo tratando de que nuestros alumnos aprendan algo nuevo y que recuerden aquello que aprendieron, pero, ¿cómo logramos esto?, ¿qué estrategias utilizamos?, además cuando planificamos nuestra clase, ¿qué rol asumiremos como docentes?

C130. Del Concurso al aula. Nicolás Alejandro Potenza y Denys Bulavka

Se exponen las actividades realizadas durante el Rally Latinoamericano de Innovación, el SPEED y la WEEF. Se mencionan los puntos clave de estas experiencias y se plantea cómo pueden volcarse en la enseñanza a estudiantes del nivel secundario. Como ejemplo se presenta una experiencia en el nivel secundario técnico. [Ver texto completo de esta presentación en p. 168 de la presente edición]

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

Jueves 21 de mayo

Esta comisión fue coordinada por Cristian 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 (C131 a C136)

C131. Experiencia Interdisciplinaria en el Nivel Medio. Nélide Baldini y Silvia Senestrari [EES N° 3 CAMPANA]

Tenemos el propósito de exponer las experiencias de nuestra escuela, atendiendo los cambios en los diseños curriculares. Pretendemos plasmar la utilidad del tratamiento interdisciplinario de la “Discriminación” para que los jóvenes vivencien, la utilidad del feedback para una mayor claridad de conceptos y apropiación de saberes y pensamiento crítico, contando con la curiosidad como motivadora sumada al respeto del contexto tecnológico-social estudiantil. Se tratará de arribar a una reflexión, para considerar las ventajas e inconvenientes de la implementación de nuevas metodologías en la enseñanza de materias de ciencias sociales.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 51 de la presente edición]

C132. Erase and rewind. Christian Dubay [Universidad de Palermo]

Cómo trabajar la unión de conceptos y trabajos entre alumnos teniendo una práctica profesional en el aula y en conjunto dentro de la institución generando en ellos experiencia y confianza.

C133. Taller de técnicas grupales y creatividad en el Aula. Noelia López Lugones, Sandra Casado y Natalia L. Alonso

A partir de nuestros recorridos docentes compartiremos diferentes técnicas con el objetivo de que los participantes puedan vivenciar su uso creativo en dinámicas grupales. ¿Estas dinámicas favorecen la construcción de aprendizajes significativos en el aula? Consideramos que impactan en el desarrollo de la creatividad y es importante tener en cuenta los diferentes tipos de técnicas a implementar (de presentación, de proceso, de cierre) en la planificación de una clase y su adaptación a determinados grupos y contextos. Focalizaremos en el enlace de las dinámicas con los objetivos de la planificación.

C134. La publicación como potenciador. Juan Ignacio Papaleo [Universidad de Palermo]

Cómo una publicación interna realizada por alumnos y bajo nuestra guía, genera un lugar de aprendizaje y acercamiento entre diferentes generaciones así como un nuevo espacio para desarrollar, detectar y potenciar posibles vocaciones.

C135. Reflexiones y desafíos para una educación para la paz. Carina Pérez Dib

En el presente escrito y como reflexión comparto puntos de quiebre surgidos a partir de la lectura de escritos de Humberto Maturana en los que sostiene que el lenguaje es mucho más importante para la convivencia de lo que creemos. Que tiene que ver con las emociones y que ellas también son decisivas para la convivencia humana. Punto de quiebre y por qué no, punto de partida, para reflexionar-se en estos tiempos en los cuales la propuesta de una “educación para la paz” se presenta como posibilidad y desafío; requiriendo crear contextos de aprendizaje transformacionales.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 160 de la presente edición]

C136. Idea y método en el género policial. Incentivar a jóvenes investigadores. Laura Ruiz [Universidad de Palermo]

En el universo educativo, el requerimiento para formar investigadores en distintas ciencias y disciplinas tiene un espacio cada vez mayor y es parte en la formación de los estudiantes de la escuela media. Como acompañantes en el proceso de adquisición de conocimientos, los docentes indagamos caminos o itinerarios para incentivar el pensamiento crítico y acercar la práctica investigativa a las aulas. Esta ponencia muestra una experiencia en una materia introductoria que desarrolla una metodología y, a su vez, articula el plano del texto impreso, la novela, con el texto audiovisual, la serie, y el proceso de investigación.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 179 de la presente edición]

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

Jueves 21 de mayo

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 (C137 a C144)

C137. Enseñar con imágenes. Leandro Allochis [Universidad de Palermo]

¿Cómo utilizar la imagen entendida como el lenguaje comunicativo más cercano a los adolescentes en la actualidad? El desafío comprende entender a la imagen como lenguaje universal y aprovecharla como herramienta educativa a la hora de transmitir conceptos a los alumnos de forma dinámica y actual.

C138. Empresa textil vs. Ámbito áulico. Jorge Gustavo Brandan [Universidad de Palermo]

Objetivo general: Todos los años resurgen variantes de modas distintas llenas de plenitud y libertad, la idea es poder dar herramientas a estos nuevos grupos de creadores y visionarios de la moda, un parámetro básico de ello (la moltería) que después se convierten en elementos de la (mordería industrial) que conllevan al desarrollo de una línea de productos planteada desde su visión de creadores. El alumno logrará en esta etapa las acciones de llevar el producto al mercado de lo serial, es decir se trabajara tomando en cuenta el desenvolvimiento y metodología que se aplica dentro de una fábrica. Dentro de este emprendimiento ficticio laboral en el aula, el objetivo es lograr resultados que serán trabajados arduamente para lograr una excelencia en productos.

C139. El juego en el aula. Daniela Elstein [Universidad de Palermo]

El juego es una herramienta de gran valor académico, si se la utiliza adecuadamente. Como ocurre con todo proceso de enseñanza, se debe planificar el juego. Es importante evaluar cuáles son los objetivos buscados: motivación, ruptura de la formalidad, mejorar las relaciones del grupo, introducir un tema conceptual. Cuando se tiene éxito, se mejora notablemente el entorno de aprendizaje.

C140. La utilización del celular como disparador creativo en la enseñanza. Fernando Rolando [Universidad de Palermo]

Educar a las nuevas generaciones propone un desafío de actualización constante de parte de los educadores. Este espacio brinda un acercamiento a los recursos, aplicaciones y estrategias necesarias para transformar una problemática hoy presente en el ámbito de la enseñanza, como es el uso de los celulares por parte de los alumnos, en un medio positivo que explore y potencie la creatividad a nivel pedagógico y permita a los jóvenes articular gradualmente su conocimiento y generar procesos personales de desarrollo, que contribuyan a

la materialización de proyectos en distintas asignaturas del nivel medio, convirtiendo un problema en una solución.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 174 de la presente edición]

C141. Creatividad en el aula: desplegando estrategias. Claudia Rosales

¿Qué es ser creativos? ¿Cómo lo logramos? Este trabajo ofrece una perspectiva acerca de la creatividad en el aula. La creatividad puede ser aplicada a todo contenido y favorece un mejor desarrollo de la clase, de la motivación y del aprendizaje. Abordaremos la creatividad desde la práctica concreta.

C142. Arte, Bienestar y Creatividad = escuela + comunidad. Inés Sanguinetti [Crear vale la pena]

ABC forma facilitadores del aprendizaje y la convivencia a través de capacitaciones que transfieren un conjunto de enfoques estratégicos y recursos pedagógicos -para la escuela y el territorio- que apuntan a preparar el medio para el aprendizaje. Promueve un clima enriquecido en el aula que ayuda al aprendizaje significativo y a facilitar el diálogo con la comunidad.

C143. Del aula al mundo real. Julieta Anabella Sosa

La conferencia tiene como eje central la creatividad dentro del aula, con el fin de evidenciar las diferentes herramientas práctico-teóricas que ayudan a motivar al grupo, y posteriormente ver la resultante en su trabajo concreto.

C144. Inteligencias múltiples y cultura adolescente. Gladys Álvarez, Viviana Araya y Érica Miretti

La integración de las TIC a la educación es necesaria no sólo por su naturaleza interactiva centrada en el estudiante, sino porque por su acceso inmediato a información, herramientas multimedia y posibilidades de comunicación, es el medio preferente de los jóvenes.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 37 de la presente edición]

4. Recorrido Vocacional

Durante los dos días de Congreso, se presentaron un total de 14 ponencias (C145 a C159) acerca de Recorrido Vocacional. Las presentaciones se distribuyeron en dos comisiones.

Miércoles 20 de mayo

4.1 [A] Nuevos campos profesionales. Emprendimientos creativos.

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 (C145 a C 152)

C145. Comunicación asertiva = éxito personal. José Bendezú Cárdenas

Un emprendedor se enfrenta constantemente con todo tipo de situaciones y personas. Mucha de estas personas son es manipuladoras o agresivas, difíciles de entender y tratar. Al comunicarnos con asertividad somos capaces de tratar de la manera más adecuada a esas personas, de encontrar respuestas y soluciones de ganar - ganar en vez de dejarnos llevar en la dirección que los otros quieren.

C146. La orientación vocacional, un camino de comunicación y creatividad en el aula. Graciela Bonafina [Elegir, Orientación vocacional]

El presente trabajo aborda a la orientación vocacional dentro del aula, entendida como un espacio y camino de comunicación y creatividad. Un puente al mundo adulto. Propone la valoración de lenguajes, estrategias de acercamiento y motivación. Impulsa actividades de intercambio y acompañamiento con los padres. Una dinámica facilitada por el entorno adulto, con el objetivo de acompañar a nuestros adolescentes a diseñar su camino futuro.

C147. El deporte como proyección vocacional. Jóvenes deportistas en nuestras aulas. Carolina Bongarrá [Universidad de Palermo]

Es una realidad que cada vez más niños, guiados por sus padres, se están abocando a la práctica de un deporte como forma de vida y distracción. Estos alumnos y sus familias transitan la escuela primaria haciendo un real equilibrio entre la vida escolar, deportiva y social. Y cuando llega la etapa de la adolescencia y la secundaria, junto a los cambios propios de la edad, deviene la definición de continuar o no con la práctica deportiva, que a estas alturas es “casi” profesional. Ahora bien, ¿cómo podemos como docentes trabajar con estos estudiantes sobre exigidos y en pleno período de crecimiento y cambios? La idea de esta ponencia es conocer el entramado de este universo y de las propuestas que están surgiendo para este sector en particular.

C148. Experiencia Incuba. Nuevos paradigmas para el desarrollo local de emprendimientos basados en diseño e industrias creativas. Jéscica Candendo [Universidad de Palermo]

El objetivo de la presente ponencia es compartir y exponer la experiencia “Incuba”. El programa promueve y favorece la creación y consolidación de nuevas economías basadas en diseño, creatividad e innovación, en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

C149. ¿Quién soy? ¿Qué quiero? ¿Cómo me preparo? Patricia Girod y Marcelo Berlato [Instituto Amanecer]

Finalizando el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2005-2014), en el marco del programa “Aprender trabajando” del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y a punto de cumplirse el 25° aniversario de la Institución, el proyecto “¿Quién soy? ¿Qué quiero? ¿Cómo me preparo?” persigue conjugar las dimensiones de autoconocimiento, información, decisión y entrena-

miento con el objetivo de asegurar el eficaz arribo de nuestros egresados al mundo adulto. El Instituto y las empresas que apadrinan esta experiencia lo catalizan exitosamente desde hace más de diez años.

C150. La didáctica proyectual y su aplicación en el mercado profesional. Programa Trabajos Reales para Clientes Reales. Fabiola Knop [Universidad de Palermo]

El programa Trabajos Reales para Clientes Reales vincula la didáctica fundada en cada cátedra al campo competitivo, sobretodo en disciplinas de índole proyectual que necesitan la constante aplicación y construcción de la práctica y su aprobación en el mercado. La actividad del área toma aspectos centrales del mercado de referencia y vincula el quehacer de la universidad con el mundo del trabajo. El equipo de trabajo interpreta necesidades, identifica públicos, los convoca explora acerca de sus expectativas de desarrollo. Se analizan campos profesionales, mercados y contextos socioculturales propios de las industrias creativas desde una perspectiva integradora e institucionalmente sostenible.

C151. Investigar en Diseño como estrategia para proyectar e innovar. Yvonne Dorelly Quinche Puentes [Universidad de Palermo]

Esta ponencia tiene como objetivo compartir una experiencia profesional-académica con el perfil investigador que retroalimenta como doctoranda en diseño en la Facultad de Diseño y Comunicación de la UP. Lo anterior me permite, descubrir y diseñar nuevas estrategias de desarrollo y gestión para aplicar a mi microemprendimiento. Investigar es una disciplina con la cual estamos poco familiarizados pero necesaria para entender los enlaces socioculturales de nuestra profesión.

C152. Perfiles profesionales en Diseño de Indumentaria. Andrea Suárez [Universidad de Palermo]

A través del reconocimiento de los factores vocacionales como aptitudes, habilidades naturales, herencia cultural y su desarrollo dentro de un sistema educativo, es como se conforma la identidad profesional. La siguiente ponencia se propone identificar analizar, y tipificar los diversos perfiles vocacionales de los estudiantes de diseño de indumentaria y su correspondencia con los posibles perfiles en el campo profesional. Así es como la tipificación de estas características y su temprana identificación nos permite una optimización en las prácticas didácticas en el aula, así como un mejor asesoramiento en la inserción laboral de los estudiantes.

4.2 [A] Espacios de Aprendizaje Preuniversitarios

Esta comisión fue coordinada por Ayelén de la Rosa, 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 (C153 a C159)

C153. Creatividad en el aula. Valeria Andrea Baudot [Universidad de Palermo]

El seminario comentará la actividad desarrollada en los

colegios Ecos y Escuela Argentina Modelo durante el ciclo lectivo 2014. Ambos colegios propuestos por la UP para llevar adelante, el Seminario del área de Interiores. Se desarrollará la propuesta pedagógica de cada uno de los módulos que se evaluaron y se comentará a partir de los ejemplos propuestos de qué manera los alumnos de Nivel Medio avanzan en las temáticas relativas al diseño. Se especificarán los elementos significativos del aula taller/workshop y se contrastarán los resultados obtenidos analizándolos comparativamente con otros métodos de introducción al diseño.

C154. “Recorrido vocacional e inserción laboral: cómo orientar a los adolescentes desde el aula” María Rosa Dominici [Universidad de Palermo]

Establecer una sintonía entre la vocación que posee un individuo y su inserción laboral, no es tarea fácil. Cuando un adolescente debe decidir su carrera profesional esta dicotomía se pone de manifiesto, incluso, enfrenta distintas presiones, lo que él desea, lo que pide el mercado laboral y lo que su entorno estima puede ser su mejor futuro. Frente a ello, ¿Cómo podemos orientarlos desde el aula?

C155. Hablemos de nuestro perfil de alumno: retome-mos el ágora. Cristina Amalia López [Universidad de Palermo]

Todos nacemos con talentos, descubrirlos es la habilidad para empezar a cultivarlos, y es en ese descubrimiento donde podemos ser los mejores. Nuestros alumnos vienen a la universidad con una mochila de metas y anhelos, ilusiones y objetivos, pero no todos son iguales, ni lo demuestran de igual manera. Enseñar es un acto de compartir, y para que ello sea valorado por el alumno, debe existir el respeto por la tarea. Lo que nos convoca no es la obligación de aprender y el deber de enseñar, sino la oportunidad de esa experiencia como vivencia enriquecedora para las partes. El beneficio de este acto es el valor en sí del objetivo de la universalidad. Así como nos encontramos con alumnos sobresalientes, inteligentes, participativos, cooperantes y dispuestos a aprender, tenemos una gran cantidad de alumnos que no tienen claro por qué están sentados en esas sillas, y buscan distraerse con otras cosas llevando el clima de la clase al desorden. Los alumnos se disipan cuando se aburren, aplicar estrategias motivadoras en el aprendizaje es clave para generar un espacio áulico significativo y pre profesional.

C156. La facultad para todos. Mariángel Pusineri [Universidad de Palermo]

El acceso a los estudios universitarios de las personas con discapacidad, nos enfrenta como Facultad al desafío de hacer de esta una educación inclusiva, venciendo barreras arquitectónicas, pedagógicas y de formación. Una reflexión sobre esta realidad académica que se fue volviendo una cotidianidad en nuestras aulas.

C157. Pasantías laborales en una escuela secundaria (2005-2010). Iris Rosa Schwartz [Escuela ORT]

El caso estudiado es en la Escuela Técnica ORT, Construcciones. El objetivo general de este trabajo es des-

cribir, analizar y clasificar un programa de pasantías laborales de una escuela secundaria como dispositivo formativo para el mundo del trabajo inserto dentro de un modelo escolar. Se analiza qué tensiones aparecen entre el modelo escolar y el proyecto de orientación vocacional.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 189 de la presente edición]

C158. Talleres Pre-universitarios: una experiencia que acerca a los estudiantes a su futuro. Julieta Selem [Universidad de Palermo]

Desde el rol de docente de Diseño Gráfico, deseo compartir mi experiencia con instituciones, directivos, profesores y orientadores vocacionales de Nivel Medio sobre la participación en el Programa Colegios DC de la Universidad de Palermo. Los Talleres y Seminarios Pre-universitarios imprimen en los estudiantes de los últimos años del Nivel Medio la impronta de la vocación y el desarrollo personal y profesional.

C159. El héroe épico y el 2.0. Cristina Soledad Yaryura y Silvia Schonhoff

Los cambios en los soportes de lectura y los géneros discursivos que emergen en el marco de la cultura digital nos obligan a repensar nuestras prácticas en aula. Trabajar los clásicos el Martín Fierro y el Mío Cid en simultáneo con los celulares en el aula a través del uso de las redes sociales genera aprendizajes críticos y colaborativos.

5. Comunicación Institucional

Durante los dos días de Congreso, se presentaron un total de 14 ponencias (C160 a C174) acerca de Comunicación Institucional. Las presentaciones se distribuyeron dos comisiones.

Miércoles 20 de mayo

5 [A] Desarrollo de la identidad institucional

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 (C160 a c168)

C160. Experiencias de llevar cursos de posgrado al NEA. Fernando Cerutti

La Fundación Denuo se creó para relacionarse con las fuerzas sociales, productivas y de servicio de las regiones, buscando de forma sistemática la excelencia y la innovación a través del impacto provechoso a través de la capacitación. El primer paso fue llevar programas de posgrado al NEA, dictando los mismos cursos que en Buenos Aires, para impulsar el desarrollo de empresas, organizaciones y profesionales.

C161. La comunicación efectiva y afectiva. María Lucila Chaves [ComuniCate Consultora]

La disertación tiene como objetivo comprender la importancia del autoconocimiento acerca de cómo nos comunicamos a partir de una emoción. Aprender a conocer las emociones en los otros (autoregulación) y lograr una habilidad social (vínculos duraderos y permanentes) con el entorno constituye el pilar de la comunicación. Cuando se aprende a regular las emociones y a identificarlas la comunicación es efectiva y no afectiva.

C162. RE.CO.DO. Red de Colaboración Docente. María Gabriela Cristiani y Nancy Elizabeth Morales [Villa Devoto School]

Propuesta de uso de una plataforma Moodle para favorecer la comunicación institucional, como ámbito propicio para enriquecer el intercambio entre los docentes y promover el uso de las TIC. La propuesta incluye el “know how” para que cualquier institución educativa logre la puesta en marcha sin necesidad de tercerizar ninguna de las etapas de implementación.

C163. Periodismo online, la curiosidad como motor de la labor informativa. Lucas Esteban Delgado [Sobre Tiza]

Los medios digitales en la actualidad proponen una revisión de las formas de ejercer el periodismo, incluso permiten que desde edades cada vez más tempranas, niños y jóvenes encuentren sus propias maneras de expresarse. ¿Cómo podemos aprovechar el interés de los jóvenes y las nuevas tecnologías para fomentar un aprendizaje significativo?

C164. La importancia de una buena Gestión de Comunicación interna frente a escenarios de crisis en Instituciones Educativas. Patricia Iurcovich [Universidad de Palermo]

Las situaciones de crisis pueden provenir tanto del ámbito público como del entorno en sí mismo, o bien desarrollarse a través de un tema institucional. Escenarios del ámbito público que inciden en la institución como una mala gestión, además de temas de comunicación interna modifican el quehacer de la imagen institucional. Por tal motivo resulta importante que las instituciones tomen conciencia de la relevancia de este aspecto de la gestión educativa.

C165. Miradas Compartidas: La estructura formal de la Escuela Normal Superior 10. PARTE I. Nora López y Diego Martín Sosa Moreyra [Ens N°10 Juan Bautista Alberdi]

En el año 2011 se conforma un equipo de trabajo que a partir del diagnóstico institucional empieza a proyectar de manera conjunta estrategias tendientes a romper con formas de hacer instituidas. El Proyecto de tutorías “Miradas Compartidas” nos permite pensar que es posible el cambio, encontrar nuevos sentidos en la escuela, mientras se va construyendo cotidianamente una identidad.

C166. Miradas Compartidas: La experiencia y sus componentes. PARTE II. Mariela Romero Ballesteros, Alejandra Badola y Diego Martín Sosa Moreyra [Ens N°10 Juan Bautista Alberdi]

En el año 2011 se conforma un equipo de trabajo que a partir del diagnóstico institucional empieza a proyectar de manera conjunta estrategias tendientes a romper con formas de hacer instituidas. El Proyecto de tutorías “Miradas Compartidas” nos permite pensar que es posible el cambio, encontrar nuevos sentidos en la escuela, mientras se va construyendo cotidianamente una identidad. Analizar las posibilidades de esta construcción nos lleva a considerar facilitadores como: La estructura formal de la Escuela Normal Superior 10, El liderazgo en las acciones, El trabajo en equipo, La articulación de la tarea, El acompañamiento familiar.

C167. Identidad institucional y redes sociales. Ramón Gustavo Páez y Mercedes Burgos [Escuela Técnica N° 17 “Saavedra”]

La utilización de las redes sociales como forma de construir una identidad institucional permite a los miembros de la comunidad y en especial a los alumnos forjar un lazo de pertenencia. El proyecto de periódico digital El Gran Cornelio llevado adelante en la Escuela Técnica 17 ha impactado fuertemente en la formación de una identidad común.

C168. Comunicación externa: Una necesidad de la educación de hoy. Marisa Ester Ruíz [Universidad de Palermo]

La palabra comunicación deriva del latín *communicare*, “compartir algo, poner en común”, la comunicación es inherente al ser humano, es imposible NO COMUNICAR, pero sí decidir cómo hacerlo. La educación actual está atravesando momentos de crisis, aprendamos a verla como una posibilidad de cambio.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 183 de la presente edición]

5 [A] Desarrollo de la identidad institucional

Jueves 21 de Mayo

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 (C169 a C174)

C169. Patrones de consumo cultural y educativo de la Generación Z. Verónica Barzola [Universidad de Palermo]

La investigación sobre los hábitos de consumo educativo actuales y las percepciones asociadas a la vida universitaria y la inserción profesional, contribuyen a comprender la cosmovisión de los futuros estudiantes universitarios. En el marco de la comunicación de las instituciones de nivel superior, esta instancia de análisis se vuelve fundamental para el diseño y la programación de acciones de difusión eficientes. Los constantes cambios que se suscitan, concreta y simbólicamente, en-

tre estos nativos digitales -caracterizados por una escasa valoración de la educación, dificultad para concentrarse y necesidad de inmediatez, entre otros rasgos-, requieren continuas actualizaciones en la manera de enfocar la comunicación institucional.

C170. Identidad y comunicación en la escuela. Fernando Gabriel Caniza [Universidad de Palermo]

Este trabajo aborda el tema de las entidades educativas de Nivel Medio en la Argentina y su desarrollo de un plan de comunicación estratégica a mediano y largo plazo destinados a los públicos internos y externos. Asimismo trata sobre la relevancia de la consulta a profesionales externos para planificar y atenuar efectos derivados de situaciones imprevistas y etapas de cambio.

C171. La creatividad y su relación con la gestión institucional. Ruth Harf [Centro de Formación Constructivista]

¿Se puede pensar y actuar creativamente desde el rol directivo? Educar en la creatividad es educar para el cambio y formar personas ricas en originalidad, flexibilidad, visión futura, iniciativa, confianza, amantes de los riesgos y listas para afrontar los obstáculos y problemas que se les van presentado en su vida escolar y cotidiana, además de ofrecerles herramientas para la innovación. En una institución educativa no se puede hablar de cambios, transformaciones e innovaciones al margen de la creatividad.

C172. La identidad como base del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Gabriela Pagani [Universidad de Palermo]

El PEI es una herramienta de planificación que permite a la escuela alcanzar metas organizacionales mediante acuerdos basados en sus principios. Es la identidad institucional la base sobre la que se va a construir el PEI, ya que sólo mediante coincidencias en torno a los principios y la forma de hacer las cosas es posible dar respuestas que cumplan con las expectativas sociales sobre el rol de la escuela. La propuesta es reflexionar sobre los rasgos identitarios de cada escuela como organización - y actor social- para asumir una posición ideológica y ética sobre el propio accionar.

C173. Desarrollo de identidad, crecimiento y crisis. Exequiel Pérez Millán

Las organizaciones educativas desarrollan su expansión a través de fórmulas que en cierto punto necesitan un agregado cualitativo para alcanzar nuevos objetivos. Allí se plantea el tema de la identidad física y digital, el crecimiento y las primeras crisis comunicacionales.

C174. Interfaces como motor de nuevos proyectos. Roberto Vilariño [Universidad de Palermo]

A raíz de la charla presentada en Interfaces2 "Mi colegio apareció en una placa roja de Crónica. ¿Qué hago?", me contactaron de la consultora Redes, especializada en escuelas, para elaborar juntos un proyecto para capacitar, entrenar y asesorar a representantes legales y directores de colegio sobre como actuar ante posibles crisis

de imagen. El proyecto avanzó, se concretó y, a la fecha, ya trabajamos con más de 50 responsables de instituciones de todo el País. La propuesta este año es conversar sobre como se desarrolló este proceso que surgió en el seno del congreso Interfaces.

6. Proyectos Institucionales

Durante los dos días de Congreso, se presentaron un total de 22 ponencias (C175 a C197) acerca de Proyectos Institucionales. Las presentaciones se distribuyeron en tres comisiones.

Miércoles 20 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 (C175 a C183)

C175. Proyecto colaborativo "Emigrando entre mares". Viviana Araya y Mónica Lemos [Colegio Norbridge]

Este trabajo por proyecto fue realizado entre los colegios IES Sabón de España y el Colegio Norbridge de Argentina. Consistió en estudiar los movimientos migratorios desde fines del S.XIX hasta comienzo S.XXI, especialmente entre Galicia y Argentina, utilizando herramientas tecnológicas y desarrollando una comprensión cultural y una conciencia global mediante la vinculación con otras culturas.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 40 de la presente edición]

C176. Todo para el docente con Google Sites. Mariela Duarte [Instituto Ballester Deutsche Schule]

Sitios Web realizados con Google Sites según nivel (inicial, primaria y secundaria) del Colegio Carlos Maschwitz. Desde allí el docente tiene todo para su trabajo diario y anual: ingreso de notas, planificaciones, programas, calendario, aviso de evaluaciones, proyectos, etc.; utilizando las demás apps de Google for Education.

C177. EduTransmedia. Alejandra García Redín y Luz Pearson [Colegio Newlands]

Evento en línea que se suma a la Transmedia_week (prácticas de narrativas transmedia que sucede en distintas ciudades en la misma semana). Lo transmedial es propio de la educación. En la escuela, para enseñar el mundo lo re-creamos. En este sentido, la educación es naturalmente "trans": atravesamos "hacia el otro lado", creamos "a través de" para enseñar y para aprender el mundo. En #EduTransmedia, exploramos esta manera de contar una historia re-creando, involucrando al "lector" (para nosotros "alumno") como autor, en una creación particular, a partir de una historia de base.

C178. Propuestas de design thinking en el aula: producción audiovisual, diseño gráfico e impresión 3D. María Moraima Jacobacci y Maiocchi Claudia [Belgrano Day School]

Mediante el "Design Thinking" como metodología de trabajo e implementando rutinas de "Visible Thinking" mostraremos los proyectos interdisciplinarios realizados en 2014 y en 2015, que involucran el uso responsable de las imágenes como elemento expresivo y de comunicación. Además, daremos a conocer el propósito de la propuesta pedagógica de formar alumnos productores de sus propios recursos.

C179. Facilitación Visual y Documentación Gráfica. Herramientas para potenciar comunicaciones efectivas. Irene Kerner y María Gabriela Martínez de Ibarreta [Trinum Consulting]

La facilitación visual propone, a través del uso de gráficos simples, traducir escucha en imagen. Esta operación simplifica la comunicación, promueve la participación y la escucha activa para que las reuniones, los trabajos de equipo, los procesos y las clases resulten efectivos y desarrollen todo su potencial. La facilitación visual promueve la capacidad de comunicación efectiva generando espacios de interacción, expresión y participación.

C180. TED ED Clubs: Buenas ideas que apasionan. Luciana Lamela y María Laura Arrechea [Northfield School]

En el 2014, comenzamos a desarrollar el proyecto de TED ED Clubs. Por medio de la vicedirectora del colegio, contactamos a TED Educación y nos propusimos crear nuestro propio club, del cual los alumnos fueron protagonistas. El objetivo de un TED ED Club es lograr que los estudiantes descubran sus pasiones, profundicen su conocimiento sobre ellas, y logren desarrollar sus competencias de comunicación en inglés para presentar una charla al estilo TED. Fue una experiencia enriquecedora que los alumnos disfrutaron intensamente, no sólo por las ideas que pudieron transmitir, sino también por los vínculos que lograron generar con esta actividad. [Ver texto completo de esta presentación en p. 107 de la presente edición]

C181. Coaching educativo: propuesta metodológica innovadora. María Gabriela Martínez de Ibarreta e Irene Kerner [Trinum Consulting]

El coaching educativo es una herramienta que permite la mejora de la calidad del sistema educativo potenciando contextos de aprendizaje más colaborativos, fortaleciendo el capital humano de la institución, facilitando la adaptabilidad a los cambios y el desarrollo de competencias relacionales, emocionales y conversacionales. C182. Fundación Telefónica. Propuestas innovadoras para Escuelas. Mercedes Seara [Fundación Telefónica] En Fundación Telefónica creemos que la educación es el primer motor de desarrollo de las comunidades, por eso desarrollamos proyectos que promuevan y movilicen el aprendizaje con inclusión de las tecnologías. El objetivo de la charla es compartir las distintas propuestas que la Fundación ofrece a las instituciones educativas para aprender con y sobre tecnología.

C183. Proyectos Institucionales Organización del Gabinete Psicopedagógico en Colegios Secundarios. Marta Ida Tessari

El presente trabajo aborda temáticas centrales de la organización del Gabinete Psicopedagógico, como, entrevistas, test que se deben administrar de acuerdo al grupo de alumnos, entre otros, el trabajo con los docentes, profesores y demás personal del establecimiento, la frecuencia de reuniones y las conclusiones intermedias. Además trata cómo encarar posibles modificaciones para otros años o para la segunda mitad del año. Estilos de cuestionarios para que los alumnos aprendan a estudiar. Seguimientos, con alumnos y con maestros.

6 [B] Espacio Colegios

Miércoles 20 de mayo

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 (C184 a 190)

C184. Articulación Escuela Media y Universidad en carreras proyectuales. María Elena Onofre [Universidad de Palermo]

Mucho se ha dicho sobre la escuela media y sus alcances en Argentina en cuanto a la formación en contenidos y competencias en los secundarios y su inserción en la Universidad. Las carencias en pensamiento lógico y argumentación suelen preocupar a los docentes en el ingreso y los primeros años universitarios, Pero, ¿cuál es la situación particular de las carreras con recorridos proyectuales?

C185. El docente y la enseñanza en la escuela secundaria. Carlos Cosentino

Innovación en la propuesta de la escuela secundaria en función de tres pilares: estado de las disciplinas, perfil del adolescente del SXXI y el desarrollo de los nuevos espacios laborales. Sobre ello desarrollamos un plan de estudios propio apoyando la heterogeneidad, la creatividad, el estudio, el pensamiento y la comprensión. Planteamos un seguimiento intensivo de la trayectoria estudiantil.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 77 de la presente edición]

C186. Mujeres en la Historia. Mónica Lemos [Colegio Norbridge]

La propuesta plantea una reflexión sobre qué es ser mujer, su historia, su impronta, su cultura, sus logros, su participación en la política, su lucha y cómo pudo modificar conceptos preestablecidos de su condición como tal. Utilizando la tecnología y desde la óptica de los adolescentes, los alumnos piensan, crean y accionan estrategias de prevención y concientización sobre los derechos de la mujer.

C187. Claves para la convivencia en educación. Marta Lescano [Fundación Fepais]

Se presentará la propuesta de Fundación Fepais. Consiste en una serie de puntos a tener en cuenta para crear proyectos institucionales de mejora del clima escolar y de desarrollo armónico de las personas.

C188. Implementación de las NTICx en la educación del siglo XXI. Mario Panelli y Maximiliano David Blomberg [Arcadia Informática]

Muchas veces se naturaliza al nativo digital, entendiéndolo que estos individuos tienen un entendimiento inmediato de las nuevas tecnologías, modos de comunicación y desarrollos informáticos. Es en esta instancia donde se incurre en un error o una falsa apreciación de un suceso que requiere ampliar mucho más el foco.

C189. Nuevos escenarios educativos enriquecidos por el uso de las TIC. Rubén Adrián Pili

Con la irrupción de las nuevas tecnologías, especialmente las relacionadas con la Web 2.0, la educación ha sido una de las disciplinas más beneficiadas (Cobo y Romaní, 2007: 101). La propuesta consiste en analizar los nuevos escenarios educativos que se presentan a partir de la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula.

C190. El diseño de dispositivos tecnopedagógicos: la experiencia del PENT Flacso. Mónica Trech [PENT Flacso Argentina]

En esta propuesta nos preguntamos si estamos en presencia de nuevos medios interactivos para aprender. Veremos qué es lo central en el diseño de una propuesta pedagógica que incluye tecnologías y mostraremos ejemplos de diferentes dispositivos desarrollados en los 10 años del PENT.

6 [A] Espacio Colegios**Jueves 21 de mayo**

Esta comisión fue coordinada por María Elena Onofre, 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 (C191 a C197)

C191. El rol de la mujer a través de la historia. Estrategias de concientización en los adolescentes. Viviana Araya, Gladys Álvarez, Erica Miretti y Lucía Galfetti [Colegio Norbridge]

La propuesta plantea una reflexión sobre qué es ser mujer, su historia, su impronta, su cultura, sus logros, su participación en la política, su lucha y cómo pudo modificar conceptos preestablecidos de su condición como tal. Utilizando la tecnología y desde la óptica de los adolescentes, los alumnos piensan, crean y accionan estrategias de prevención y concientización sobre los derechos de la mujer.

[Ver texto completo de esta presentación en p. 42 de la presente edición]

C192. Expo Castellano, Arte y NTICx. Mariela Duarte y José Luis Rodríguez Ferla [Ballester Deutsche Schule]

Exposición online de los trabajos realizados por los alumnos de secundaria del Instituto Ballester Deutsche Schule para las materias de Castellano, Arte y NTICx. Los alumnos crean booktrailers, videos, infografías, blogs, juegos, utilizando variado software y aplicaciones Web.

C193. Reinventando la invención de Morel. Alejandra García Redín y Eliana Gallego [Colegio Newlands]

Se propone intervenir la novela de Bioy Casares a través de narrativas transmedia vehiculizadas por una experiencia de representación que hace de la lectura un momento convivial donde los alumnos le ponen el cuerpo al personaje y comparten en un tiempo y espacio actual e irrepetible una historia que nunca es la misma. Se utilizan herramientas de realidad aumentada y storytelling para generar una reinención con la impronta de su autor. Nuestro conocimiento de la realidad depende de lo que percibimos. ¿Y si la tecnología es capaz de darnos a percibir un objeto sensorial que naturalmente no está allí?

C194. Kapelusz Norma, un puente hacia la cultura digital. Mónica Jurjevcic [Kapelusz Norma]

Desde hace más de 100 años, en Kapelusz Norma ofrecemos soluciones educativas que contribuyen en el trabajo con los aprendizajes. La escuela y la tecnología siempre caminaron de la mano. Porque siempre hubo, en las aulas, dispositivos tecnológicos que nos ayudaron a aprender.

C195. Alumnos y Profesores: integrar propósitos y objetivos. Romina Markdorf [Centro Educativo Toratenu]

Los propósitos de la enseñanza y los objetivos de aprendizaje -en términos de conceptos que se complementan- deben ser integrados desde la perspectiva institucional a través de planes que convoquen e involucren a ambos actores en proyectos elaborados con el objeto de favorecer la motivación intrínseca y el compromiso con la institución. A tal fin, expondremos diferentes proyectos institucionales llevados adelante, en un Colegio Secundario Privado de educación religiosa. Estos proyectos tienen en común los siguientes aspectos: Su alcance excede los límites del ámbito escolar.

C196. Proyecto: Luz, Cámara e Inclusión. Claudio Gonzalo Peña [Escuela José Vicente Zapata]

El presente proyecto es una experiencia, se lleva a cabo en la República Argentina, en la provincia de Mendoza. Este dispositivo fomenta la utilización de las nuevas tecnologías, para la producción de campañas de propaganda o de difusión acerca de la importancia de estudiar en la actualidad. El formato seleccionado consiste en un concurso de campañas de propaganda o de difusión a partir de una investigación realizada por alumnos y docentes y esta dirigido a estudiantes de educación secundaria obligatoria. El proyecto intenta escuchar que están tratando de decir nuestros alumnos, a través de sus historias, sus relatos, sus graffitis, sus vivencias respecto a

la importancia de estudiar en la actualidad utilizando la comunicación audiovisual. Con la implementación de este proyecto nos proponemos, que la utilización de las TIC 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.

C197. Enseñanza del pensamiento en los colegios Eccleston. Flavia Vivian Sarquís y Susana Gómez [Colegio Eccleston]

Un proyecto pedagógico innovador, que procura favorecer las habilidades de pensamiento y el desarrollo de la creatividad en una propuesta integral enriquecedora de la inteligencia por la sistematización de su enseñanza. A partir de la experiencia de parejas pedagógicas y aulas organizadas en función de las diferentes áreas de conocimiento y desde un aprendizaje colaborativo y bajo la orientación de docentes de diferentes áreas; los alumnos transitan un recorrido desde la disciplina a la interdisciplina a lo largo de toda su escolaridad. Se promueve el pensamiento colectivo, la conexión de ideas, y un sentimiento de independencia y autonomía, a partir de la consideración de diferentes puntos de vista.

7. Espacio Noveduc

Durante los dos días de Congreso, se presentaron un total de dos ponencias (C198 a C199) del Espacio Noveduc. Las presentaciones se distribuyeron en una comisión.

Miércoles 20 de mayo

7. [A] Espacio Noveduc

Esta comisión fue coordinada por Paulina Ruiz Fernández, 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 (C198 a C199)

C198. Desarrollando nuestra identidad institucional. Laura Lewin [Noveduc]

La identidad institucional es un conjunto de rasgos colectivos que identifican a una institución educativa de otra. ¿Quiénes somos?, ¿qué queremos?, ¿a dónde vamos? Las organizaciones inteligentes saben que dependen de su capital humano para enfrentar los cambios permanentes y los desafíos que se les plantean a diario. Conocer el ideario de la institución y actuar de manera gentil ya no alcanza. Debemos ir más allá y sorprender a nuestros clientes (internos y externos) para generar el factor wow- ese factor que nos llevará un paso adelante del resto y nos permitirá ofrecer un servicio de excelencia. En esta charla vamos a conversar acerca de aquellos aspectos que nos hace únicos y acerca de cómo sobresalir dentro de una oferta educativa cada vez mayor.

C199. Vocación: descubrimiento, construcción, camino. Guillermo Rivelis [Noveduc]

La construcción vocacional es una construcción constante, compleja, con dudas, oscilaciones, gratificaciones, frustraciones. Y una privilegiada manera de asumir creativamente el don y el tiempo que nos han sido legados. Diferenciaremos la noción de “carrera”, asociada a “llegar”, “ganar”, de la noción de “camino”, asociada a “tiempo”, “posibilidad de mirar”, “ensayar”. El caminante descubre, experimenta, se asombra. En ese camino, la vocación se descubre y se construye. Se descubre porque se van develando y reconociendo los propios dones. Se construye porque, sosteniéndose en tal reconocimiento, se va constituyendo y poniendo en acto.

Abstract: This volume brings together contributions that describe and analyze strategies, procedures and methodologies that facilitate the planning and development of learning in the fields of design and communication. The papers and abstracts presented belong to the Second Edition of the Congress of Creativity, Design and Communication for Teachers and Middle Level Interfaces Authorities in Palermo, organized by the Faculty of Design and Communication at the University of Palermo held on 21 and 22 May 2014 in Buenos Aires, Argentina. Interventions address the ecosystem of the secondary and higher education in Latin America. Academic Reflection in Design and Communication (2014), Year XV, Vol. 22 (pp.11-154) publication, precedes this volume where summaries, presentations and conclusions were published in Edition Interfaces Congress I developed in May 2013. This publication contains a brief introduction to the organization and dynamics of this second edition of Interfaces Congress, full calendar of events and detailed summaries of the presentations made at the conference are included. It also contains the full list of participating institutions and governmental auspices and finally a selection of presentations and papers (items) presented in Congress incorporated. The order of presentation of the work is alphabetical by author.

Keywords: design education - pedagogy - Interfaces Congress.

Resumo: Este volume reúne contribuições que descrevem e analisam estratégias, procedimentos e metodologias que possibilitam o planejamento e elaboração da aprendizagem nos campos do design e as comunicações. Os artigos e resumos apresentados pertencem à Segunda Edição do Congresso de Criatividade, Design e Comunicação para Professores e Autoridades de Nível Médio Interfaces em Palermo, evento organizado pela Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo realizado nos dias 21 e 22 de maio de 2014 em Buenos Aires, Argentina. As intervenções abordam o ecossistema da educação média e superior de América Latina. Precede a este volume a publicação Reflexão Acadêmica em Design e Comunicação (2014), Ano XV, Vol. 22 (pg.11-154), na que se publicaram os resumos, conferências e conclusões da Edição I do Congresso Interfaces, desenvolvida em maio de 2013. Esta publicação contém uma breve introdução sobre a organização e a dinâmica desta segunda edição do Congresso Interfaces, detalha-se a agenda completa de atividades e incluem-se os resúmenes das apresentações expostas nas conferências. Ademais,

contém a listagem completa de auspícios governamentais e instituições participantes e finalmente incorpora-se uma seleção de conferências e papers (artigos) apresentados no Congresso. A ordem de apresentação dos trabalhos é alfabético por autor.

Palavras chave: ensino do design – pedagogia – Congresso Interfaces.

(*) **María Elena Onofre:** Posgrado en Gestión Educativa FLACSO. Posgrado en Dirección de Comunicaciones - Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Egresada de la Escuela Nac. de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón con especialización en Artes visuales - Universidad Nacional de las Artes.

(**) **Mariavaleska Toledo:** Lic. en Administración de Empresas de Diseño (Universidad Nueva Esparta - Venezuela). Magíster en Diseño (Universidad de Palermo).

Inteligencias múltiples y cultura adolescente

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Gladys Álvarez (*), Viviana Araya (**) y Érica Miretti (***)

Resumen: La integración de las TIC a la educación es necesaria no solo por su naturaleza interactiva centrada en el estudiante, sino porque por su acceso inmediato a información, herramientas multimedia y posibilidades de comunicación, es el medio preferente de los jóvenes.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación – inteligencias múltiples – estrategia de enseñanza.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 39]

Introducir tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje implica un cambio educativo múltiple, que involucra a todos sus componentes (Coordinador Tecnológico-Equipo Directivo- Docentes- alumnos- y padres) donde es preciso incorporar a sus quehaceres, las habilidades y destrezas en el manejo de las herramientas tecnológicas, pero sin perder de vista las estrategias educativas apropiadas para la potenciación del aprendizaje. Así como la estrategia no estructura por sí sola la propuesta educativa, tampoco los hace por sí solo el soporte tecnológico seleccionado.

Los educadores del siglo XXI nos encontramos frente a la enorme paradoja de ver que el lugar donde se han producido los mayores cambios educativos NO es en las escuelas sino fuera de ellas. (Prensky, 2001). Nuestros jóvenes, muchos de ellos desmotivados y aburridos en las aulas de la educación formal, llegan a sus casas y buscan información en Internet, se conectan entre sí en las redes sociales, producen material multimedia, juegan videojuegos, ven videos en Youtube o publican su propio material, opinan en los foros y en Blogs, demostrando que entre sus pares pueden compartir experiencias significativas y relevantes.

Es por ello que el docente debe adaptarse a un nuevo rol, necesita actualizarse y cambiar la metodología de enseñanza. El papel que tiene el docente en esta actuación de implantación de las “aulas digitales” en la educación, es estelar. La formación de los profesores en el dominio de este método de educación, ha de sobrepasar el conocimiento de los contenidos, procesos y habilidades para alcanzar las riberas de un nuevo proyecto

educativo a gran escala. En las investigaciones de Bricall, (2000) ha salido a relucir que “...la introducción de las nuevas tecnologías en la educación no supone la desaparición del profesor, aunque obliga a establecer un nuevo equilibrio en sus funciones...”. Y es la propia forma de enseñar, la metodología docente, la que ha de cambiar: más centrada en el alumno, más orientada al mundo y las necesidades profesionales, más orientadas al nuevo papel del profesor en el aula.

Los recorridos de aprendizaje ya no pueden ser definidos de modo acabado en estructuras piramidales de evolución del saber. El ciberespacio se ha convertido en un lugar de construcción y circulación de saberes, donde se valora la importancia de la colaboración. El desafío de la educación ante la cibercultura es la construcción de modelos y estilos pedagógicos que representen las nuevas dinámicas de acceso, construcción y circulación del conocimiento y los vínculos y relaciones que se establecen entre los sujetos en los entornos digitales. Desde este punto partimos, comprendiendo que nuestra sociedad está inmersa en la Cibercultura, (según Piere Levy, el conjunto de sistemas culturales surgidos en conjunción con las tecnologías digitales) y es nuestra función como docentes de adolescentes, comprender su codificación. A partir de allí, sumamos tres principios básicos a implementar: la neuropsicoeducación, y las inteligencias múltiples, la cultura adolescente y los contenidos a implementar.

Entre las pautas centrales que nos aporta la Neuropsicoeducación focaliza al cerebro como órgano central donde se producen los aprendizajes, el cual debe estar

despierto y ávido de transformarse, esta ciencia nos aporta nuevas herramientas y datos fundamentales para optimizar todo nuestro quehacer. Integraremos desde la practicidad de saber y entender cómo usar la teoría de las Inteligencias Múltiples, propuesta por Howard Gardner desde 1983 incorporándola como diferentes puertas de entradas que tendremos en cuenta desde la introducción de un contenido o problemática al aula, hasta la elección de las herramientas para la producción de los alumnos para expresarse en aquellas habilidades que le resultan óptimas para su aprendizaje. Estas estrategias de enseñanza serán una herramienta más que tendremos en cuenta para captar el interés y motivarlos a construir su aprendizaje.

Estamos convencidos de que debemos conocer cuál y cómo es la población con la que trabajaremos, cuáles son sus características específicas, idiosincrasias, cultura, costumbres, modos de aprender, hablar, comunicarse. Conocerlos nos permite acercarnos, valorarlos, ser empáticos y acompañarlos. Conectarnos con el principio de la cultura adolescente será fundamental para comprender sus comportamientos.

Para ilustrar lo antedicho recordaremos la anécdota que Gardner utiliza, donde un marciano pregunta en la universidad, ¿cuáles son nuestros poderes humanos? Y el profesor contesta: “la inteligencia”, esta se mide por un CI y ese resultado lleva a predecir quien funcionará bien en la escuela y posiblemente en la vida. Y el marciano pregunta: - ¿Qué cosas es necesario saber? – por ejemplo, el significado de palabras difíciles, multiplicar 8 por 3, quien escribió La Ilíada. El marciano independiente decidió ir a verlo con sus ojos, y se encontró con espectáculos que le resultaron fascinantes: marineros, bailarines, deportistas, paisanos, presidentes, ejecutivos. Y llegó a la conclusión de que los humanos tienen diferentes clases de mente y como no conocía bien el idioma acuñó la palabra inteligencia.

Si todos buceamos en nuestras memorias, seguro recordaremos aquel brillante y excelente alumno, a veces con pocas habilidades sociales, que se ganó el encuadre de “estudiante inteligente”. La escuela restringe la noción de inteligencia a las capacidades empleadas en la resolución de problemas lógicos y lingüísticos. Los tests de CI predicen el éxito escolar con una precisión considerable, pero no dicen nada acerca del posible éxito en una profesión determinada después de la escolaridad (Jencks, 1972). ¿Por qué el concepto actual de “inteligencia” no logra explicar el desarrollo y admiración que pueden despertarnos otras actividades humanas?

La teoría de las IM se organiza según las capacidades biológicas para resolver problemas. Solo se tratan las capacidades que son universales a la especie humana. Aun así, la tendencia biológica a participar de una forma concreta de resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural.

En este sentido creemos que la interacción de tener en cuenta estos tres pilares nos permitirá en primera instancia llegar a todos los alumnos posibles, dado que intentamos llevar el contenido, tocando las diferentes puertas de entrada de acceso al cerebro de nuestros chicos (lingüístico-verbal, lógica-matemática, espacial,

musical, cinestésica, intrapersonal, interpersonal, naturalista) estamos acostumbrados por formación, a usar básicamente solo la puerta de entrada lógico - matemática y lingüística, olvidando que existen otras puertas y otras ventanas que deberemos abrir si queremos llegar a todos nuestros alumnos, por eso, es fundamental conocer sus fortalezas en diversas áreas, utilizando todos los recursos posibles.

Es necesario despertar la atención, aprovechar los primeros 15 minutos de concentración que tiene un adolescente. Una experiencia simple y divertida puede ser que pasen 2 alumnos al frente uno detrás de otro, el primero habla sobre una introducción del tema que se está analizando (la democracia, el funcionamiento digestivo, sistemas contables, etc.) el otro tiene que gesticular con sus manos lo que su compañero dice. Con este simple ejercicio, captaremos la atención, generamos dopamina (neurotransmisor asociado con el sistema del placer del cerebro que suministra los sentimientos de gozo y refuerzo), repetimos un concepto para ayudar a la fijación, indagamos en los saberes previos y a la vez desarrollamos habilidades lingüísticas, auditivas, kinestésicas y artísticas.

El rol de profesor se instaure como un orientador, que quiere y conoce a sus alumnos. Si no tenemos en cuenta todos los accesos de llegada a los niños quizás algunos, nunca pasarán por experiencias ricas que les fomenten sus fortalezas, todas y cada una de las inteligencias se deben entrenar y desarrollar, por eso debemos conocerlas y dar lugar en nuestras clases a que vivencien diferentes provocaciones para acceder a las mismas, logrando la tan deseada y esperada por todos “motivación”.

Paradigma de un alumno inteligente o mejor alumno

Revisar los paradigmas es una obligación que tenemos como docentes porque cada uno de ellos nos lleva a la acción. “Actuamos aquello que pensamos”.

La propuesta es que a partir de la concepción de pensar que la inteligencia es: “La capacidad mental de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. Es entonces la habilidad de ordenar los pensamientos y coordinarlos con las acciones.

Nos detendremos brevemente en algunos aspectos que tuvimos en cuenta desde la Neuropsicoeducación. Es imprescindible estudiar cómo funciona el cerebro para aprovecharlo para el aprendizaje, teniendo en cuenta que cada uno aprende diferente y tiene tiempos diferentes.

Lo primero es captar la atención de los alumnos. Para eso debe haber curiosidad y entusiasmo. El alumno debe encontrar un sentido a lo que estudia. Debe considerarlo útil o beneficioso.

Otro aspecto que tenemos en cuenta es el impacto emocional, esto implica que mientras más significativo sea lo que aprendemos desde lo emocional, nuestro cerebro lo captará y conectará haciendo sinapsis, dado que así se produce el aprendizaje, es por eso que generar un ambiente resonante, libre de tensiones y situaciones amenazantes, hará que el cerebro no active la huida, ni la lucha, y así, se disponga a aprender. Cuando decimos “ambiente resonante”, pensamos en las mejores condi-

ciones físicas y psicológicas que debe tener la situación de enseñanza-aprendizaje: necesidades básicas satisfechas, buena luz, temperatura confortable, comodidades, sentirse respetados y valorados. Podemos tener música de fondo, frases motivadoras, dejar que los alumnos tomen agua, etc. Un ambiente hostil, de gritos, amenazas, poco estimulante provoca en el cerebro la toma de alguna de estas dos decisiones: huir o atacar.

Naturalmente la relación docente alumno debe ser empática, cordial, afectuosa. Y con los compañeros debe primar lo mismo.

Y por último, para que el conocimiento pase de la memoria a corto plazo a la de largo plazo y forme redes neuronales, lo aprendido debe repetirse. Pero esta repetición debe ser innovadora, no tiene sentido repetirlo bajo las mismas condiciones, se fija cuando el mismo concepto se analiza bajo diversas ópticas y es en esta instancia, donde podremos utilizar puertas de entrada o sea estilos de aprendizaje, priorizando no solo lo verbal, sino lo auditivo, táctil, corporal, el tono de voz, el uso del espacio, ofreciendo experiencias enriquecedoras.

La experiencia presentada llamada "Democracias condicionadas" fue realizada por los alumnos de 5°ES, sobre una investigación referida a esta etapa denominada de igual manera de la Historia Argentina, se refiere a los gobiernos que fueron elegidos por el pueblo y llegaron al poder con escasa cantidad de votos y que por esta razón, tenían el poder formal, pero no el poder real, este se encontraba en manos de las Fuerzas Armadas. La metodología de enseñanza utilizada fue aprendizaje basado en proyectos (ABP), divididos en tres grupos: el Gobierno de Frondizi, el Gobierno de Illia y la Revolución Argentina. El producto final de este proyecto fue una revista digital interactiva: <http://joom.ag/v2SX>. La herramienta elegida fue Joomag (<http://www.joomag.com/>), porque ofrece un servicio gratuito para la edición y hospedaje de revistas interactivas y además permite la incorporación de texto, imágenes, videos, audios y animaciones. Cada grupo tenía que preparar un video para la presentación de su tema: el grupo Frondizi eligió realizar un documental donde actuaban como historiadores que narraban los sucesos acontecidos durante ese período, el grupo Illia eligió filmar un mapa mental y el grupo Revolución Argentina realizó una presentación en Prezi y una entrevista a personajes muy cercanos y protagonistas de la época. Los alumnos fueron buscando en función de sus capacidades y habilidades el rol que les tocaba cumplir en cada grupo: jugaron a ser: actores, camarógrafos, editores de video, diseñadores gráficos, historiadores, periodistas, estadistas. Vivimos un gran "bullicio cognitivo" que culminó con el resumen de su experiencia en Twitter con el *hashtag* #Democond donde debían sintetizar lo aprendido en no más de 140 caracteres.

Este proyecto nos permitió comprender que nuestros jóvenes están aburridos porque no sabemos cómo llegar a ellos. No quieren largos alegatos de todos nuestros conocimientos, quieren que se los respete, confíen en ellos, que sus opiniones se valoren y se tengan en cuenta. Quieren crear usando las herramientas de su tiem-

po, necesitan trabajar con sus compañeros, en grupos, en proyectos. Quieren tomar decisiones y compartir el control, cooperar y competir entre sí. Nuestros alumnos quieren que el tiempo que pasan en su educación formal tenga valor. Nacieron con Internet y saben y viven la filosofía 2.0 del todo se comparte y cuando una producción propia tiene valor académico para la institución se enorgullecen.

Necesitan una educación que no sea únicamente relevante, sino "conectada con la realidad".

Es nuestro momento para los docentes, de ser protagonistas de este cambio. ¿Qué estamos esperando?

Referencias bibliográficas:

- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. EEUU, Basic Books
- Gardner, H. (2005) *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. España: Paidós Ibérica
- Grabner, C., Castro, M. (2013) *Neuroicoeducación para todos*, Argentina: Asociación Educar.
- Grabner, C., Castro, M. (2011) *El libro neurótico*. Argentina: Asociación Educar.
- Prensky, M. (2001) *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf>.

Abstract: The integration of ICT in education is needed not only because of its interactive nature of student-centered, but because immediate access to information, media tools and communication possibilities, is the preferred means of youth.

Keywords: Information and communications technology - Multiple Intelligences - teaching strategy

Resumo: A integração das TIC à educação é necessária não só por sua natureza interativa centrada no estudante, senão porque por seu acesso imediato a informação, ferramentas multimídia e possibilidades de comunicação, é o médio preferente dos jovens.

Palavras chave: Tecnologia da informação e comunicações - inteligências múltiplas - estratégia de ensino.

(*) **Gladys Álvarez:** Abogada, Universidad de Buenos Aires (1978) Tramo formación docente - Instituto Modelo del Pilar. Profesora de Historia, Economía Política, Política y ciudadanía, Trabajo y ciudadanía - Colegio Norbridge.

(**) **Viviana Araya:** Prof de Ed. Física, Maestra en Informática Educativa, Licenciatura en Tecnología Educativa (Tesis en curso). Coordinadora del Proyecto "Aulas digitales" del Colegio Norbridge.

(***) **Érica Miretti:** Lic. En Psicología (Universidad de Buenos Aires). Profesora nivel Secundario y Terciario. Neuropsicoeducadora. Coordinadora del departamento de Orientación Colegio Norbridge.

Proyecto colaborativo “Emigrando entre mares”

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Viviana Araya (*) y Mónica Lemos (**)

Resumen: El proyecto se realizó en forma colaborativa entre alumnos de dos colegios, uno en Europa (IES de Sabón, Arteixo, A Coaña, España) y otro de América del Sur (Colegio Norbridge, Buenos Aires, Argentina) para apreciar y comparar las características de ambos países, en la conformación de la población. Se estudiaron el origen de los movimientos migratorios de fines del S.XIX hasta fines del S.XX, especialmente entre Galicia y Argentina, sobre el impacto sociocultural y sus consecuencias. Los estudiantes utilizaron medios y entornos digitales para comunicarse, apoyar el aprendizaje individual y contribuir a enriquecer su entorno personal de aprendizaje (PLE) desarrollando una comprensión cultural y una conciencia global mediante la vinculación con estudiantes de otras culturas y entornos sociales diferentes.

Palabras clave: Entorno digital – migración – intercambio cultural.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 42]

Metodología

Según las claves educativas para el 2020, la gestión del cambio educativo radica entre otros puntos, en la generación de conocimiento a través de un aprendizaje compartido que exige una acción equilibrada entre lo cognitivo, lo emocional y las habilidades sociales. El trabajo se realiza en forma interdisciplinaria en varias áreas, utilizando uno o dos encuentros semanales, en las horas de Geografía e Historia.

El proyecto “Emigrando entre mares” se apoya en los lineamientos pedagógicos del Aprendizaje Basado en Proyectos. Como tal implicó el trabajo interdisciplinario e involucró a diferentes docentes, escuelas y alumnos de diversas edades.

Cabe destacar que se conformó un grupo de trabajo heterogéneo en cuanto a las edades de los participantes y a su origen. (España Educación Secundaria de Adultos y Formación Profesional y Argentina 2° y 3° año de Educación Secundaria)

Las actividades se orientaron a la investigación de las huellas que dejaron nuestros antepasados en la cultura de cada país, analizando los movimientos migratorios desde el siglo pasado a la actualidad atendiendo a los contenidos curriculares y competencias TIC que debe cumplimentar cada centro, en nuestro caso: el Colegio Norbridge. Este creó su primer establecimiento en 1990. Actualmente cuenta con tres sedes: una en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, otra en Mendoza y otra en Pilar, donde se desarrolló este Proyecto. Es un colegio bilingüe de doble jornada que abarca el nivel inicial, primario y secundario con una matrícula de 500 alumnos. A partir del año 2008, desde 5to grado hasta 6to año del Secundario, se incorpora el sistema 1 a 1, que, junto a las pantallas interactivas y la plataforma educativa, modificaron las prácticas en el aula. Actualmente posee una red con 200 netbooks.

EL ABP (Aprendizaje basado en proyectos) está centrado en el estudiante y dirigido por el estudiante, el docente actúa como guía en el proceso promoviendo la responsabilidad en el propio aprendizaje. Desarrolla habilidades o competencias del pensamiento tales como:

búsqueda de información, análisis, síntesis, conceptualización, uso crítico de la información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición. Algunas de las actividades que permitieron el desarrollo de esas habilidades fueron: realizar y editar un video de presentación de cada colegio; preparar documentos colaborativos para el tratamiento de la información; armar una línea de tiempo digital; desarrollar y poner a prueba un juego digital de aprendizaje demostrando los conocimientos y habilidades relacionados con los movimientos migratorios; crear una planilla de cálculo para los datos estadísticos; geolocalizar los puntos geográficos destacados del proyecto; realizar un mural artístico interactivo; diseñar una página Web para volcar la información.

Los objetivos que se persiguieron fueron que los alumnos conocieran la importancia de la integración de ambas culturas en la conformación de la población argentina, así como distinguir diferentes episodios sociopolíticos vinculados con la inmigración.

A su vez que reconozcan aspectos de la cultura española integrada en la construcción del ser nacional. Este Proyecto se propuso también que los alumnos pudieran indagar en su historia personal y descubrir sus orígenes familiares. Lo planificado también contempló reconocer el ciberespacio como lugar de construcción y circulación de saberes, valorando la importancia de la colaboración como práctica educativa. Por último, los estudiantes debieron diseñar material educativo específico, con inclusión de recursos tecnológicos, para potenciar el contenido investigado.

Resultados

Cada grupo fue realizando sus propias investigaciones donde se profundizaron temas como: los rostros de la emigración, las huellas de la emigración, los transportes, las escuelas, el mundo de las artes, etc. Se realizaron entrevistas a testigos protagonistas de la emigración. Se geolocalizaron en *Googlemaps*, los puntos emblemáticos de la emigración como el Hotel de los Inmigrantes, centros gallegos, asturianos, vascos, etc. Se realizaron

encuestas y se indagaron las historias familiares de todos los alumnos, en especial de todos aquellos que tenían raíces gallegas.

Para intercambiar experiencias directas se realizaron videoconferencias <http://youtu.be/J20slrEPEhQ>

Los alumnos pudieron desarrollar competencias de comunicación lingüística, debiendo exponer los trabajos investigados con congruencia, claridad y usando el léxico y los recursos lingüísticos correspondientes al tema. También tuvieron que: interpretar y utilizar valores matemáticos para establecer relaciones y comparar los movimientos migratorios; poner en práctica los procesos y actitudes propios del análisis sistemático y de indagación científica: observar, formular preguntas, localizar, obtener, analizar, plantear hipótesis, interpretar, evaluar, comunicar; usar las tecnologías de la información y de la comunicación como elemento esencial para informarse y comunicarse: Internet, página Web, Blogs, redes sociales, realidad aumentada, geolocalización, wikis, procesando y gestionando adecuadamente información, integrar conocimientos y habilidades complejas que les permitieran participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones tomadas frente al grupo; poner en juego la creatividad para la realización de un trabajo artístico colaborativo con las características que identifican ambos países. Por último debieron ser capaces de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar ideas transformadas en acciones o proyectos individuales o de grupo con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Evaluación

La evaluación se llevó a cabo en distintos momentos del proceso: Existió una evaluación inicial, para comprobar los saberes previos. Durante el transcurso del proceso (observación, revisión, anotación...) y una final (apreciación del resultado) fomentando al final de cada una de las actividades la autoevaluación. El que los alumnos realizaran su propia evaluación, generó nuevos espacios de exploración, así como un mayor compromiso por la tarea abordada.

El resultado final de investigación, plasmado en la página Web fue de gran utilidad para la evaluación, ya que resultó un buen instrumento colaborativo, de apoyo y mejora continuada para orientar los aprendizajes de los alumnos, reuniendo producciones que evidencian la evolución seguida desde el comienzo del trabajo hasta su final.

La evaluación de lo realizado comprobó que todos los alumnos han participado como mínimo en la elaboración de alguna de las actividades, y por otro lado, en la presentación oral por parte de cada grupo, de lo que han hecho ante sus compañeros de clase.

Conclusiones

Conocer sobre la inmigración nos permitió descubrir que las tradiciones, historias familiares, comportamientos que nos definen y dan forma a nuestra personalidad y a nuestra cultura, pueden comprenderse desde la indagación y análisis de nuestros antecesores y de nuestra historia como país. Esta idea de conocimiento significa-

tivo, despertó el interés por aprender "...una actividad debe tener una estructura significativa para estimular una capacidad algo superior a la que el individuo posee y que será alcanzada mediante el ejercicio del esfuerzo" (Bruner, 1972).

Los alumnos tuvieron la posibilidad de construir los saberes en forma interdisciplinaria y transdisciplinaria, teniendo como objetivo la aspiración a un conocimiento lo más completo posible, resolviendo de manera inteligente y con la mayor contribución de experiencias y puntos de vistas. Los aportes realizados desde las distintas áreas como Geografía para descubrir los aspectos posicionales y características del lugar; Historia: para conocer causas y consecuencias que llevan a las personas a desplazarse en forma permanente; Sociales: para aprender aspectos e influencias de ambas culturas; Tecnológicas referidas al tratamiento de la información, permitieron superar la visión parcelada y disociada, facilitando un conocimiento que pudiera vincularse con el todo. Edgar Morín nos habla de la "transdisciplinariedad" como una forma de organización de los conocimientos que trascienden las disciplinas de una forma radical (Morin, 1996). Es necesario restablecer los vínculos entre las disciplinas para lograr la comprensión.

El proyecto se fue expandiendo durante su desarrollo y permitió descubrir nuevas aristas a la situación inicial planteada. Por ejemplo, desde España enfocaron el estudio a las personalidades del arte (escritores, pintores, actores) que por razones políticas tuvieron que emigrar. Desde la óptica de las doctrinas de Vigotsky (1979), la enseñanza recíproca insiste en los intercambios sociales y el andamiaje como aplicación fundamental referida al proceso por el cual el aprendiz desarrolla su autorregulación y autonomía; acompañado por un maestro que identifica la situación y capacidades del alumno. Las herramientas tecnológicas han ayudado mucho a la comunicación, pero ha sido muy importante el perfil docente integrador, conciliador y acompañante siguiendo los procesos y concordando los intereses del grupo. El trabajo colaborativo logró su máxima exponencia, dentro de las aulas argentinas y españolas. Al decir de Elsa Piedad Cabrera Murcia, los alumnos lograron potenciar sus habilidades, enriqueciendo el ambiente áulico. Asimismo los docentes integramos nuestra formación, a través de la mirada profesional, más allá de los muros de nuestra Instituciones.

Proyectos como este, con resultados tan fructíferos, alimentan nuestra confianza en generar un espacio facilitador para obtener los cambios necesarios: Cambios a nivel de la estructura educativa en la enseñanza media, y así alcanzar a acortar la distancia entre la experiencia de los jóvenes dentro y fuera del aula; cambios en la propia perspectiva de la realidad social. La responsabilidad de integrar la mirada del otro y así completar la visión real de los hechos históricos y sociales. Sumando las historias pequeñas, personales y familiares que completan la Historia como ciencia y que nos abarca como humanidad.

Concluimos un Proyecto con la fórmula de: todos ganan. Comunidad educativa, profesionales de la educación, estudiantes, familias y sociedad.

Referencias bibliográficas

- Actis, W. *Argentinos en España: inmigrantes, a pesar de todo*. Disponible en: http://www.mininterior.gov.ar/provincias/archivos_prv25/1_Argentinos_En_Espana.pdf
- Bilinkis, S. (2014) *Pasaje al futuro*. Buenos Aires: Sudamericana
- MUSEO INMIGRANTES ARGENTINA
- Cabrera Murcia, E. *Aprendizaje colaborativo soportado por computador*. Disponible en: http://portal.fagro.edu.uy/docs/uensenia/Cabrera_aprendizaje%20colaborativo.PDF
- CEMLA *Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos*. Disponible en: <http://cemla.com/>
- EDUCAR, *Inmigración* (2012). Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=86619&referente=estudiantes>
- FUNDACION EDUCATIVA, *20 claves educativas para el 2020*. Disponible en: http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/257
- Gairin, S. J. (2009) *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf
- Morin, E. (1996) *La Transdisciplinariedad Manifiesto*. Disponible en: http://www.edgarmorin.org/index.php?searchword=manifiesto&ordering=&searchphrase=all&Itemid=214&option=com_search
- Sgubin, N. (2014) *Movimientos migratorios a la Argentina*. Disponible en: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14661&referente=estudiantes>
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Abstract: The project was carried out collaboratively between students from two schools, one in Europe (IES Sabón, Arteixo, A Coruna, Spain) and another South (College Norbridge, Buenos Aires, Argentina) America to assess and compare the characteristics of both countries, in shaping the population. The origin of the migratory movements of the late nineteenth century until the late twentieth century, especially between Galicia

and Argentina, on the socio-cultural impact and its consequences were studied. The students used digital media and environments to communicate, support individual learning and contribute to enrich their personal learning environment (PLE) develop cultural understanding and global awareness by engaging with students from other cultures and backgrounds different.

Keywords: digital environment - migration - cultural exchange

Resumo: O projeto realizou-se em colaboração entre alunos de duas escolas, um em Europa (IES de Sabón, Arteixo, A Corunha, Espanha) e outro de América do Sul (Colégio Norbridge, Buenos Aires, Argentina) para apreciar e comparar as características de ambos países, na conformação da população. Estudaram-se a origem dos movimentos migratórios de fins do S.XIX até fins do S.XX, especialmente entre Galiza e Argentina, sobre o impacto sociocultural e suas conseqüências. Os estudantes utilizaram médios e meios digitais para comunicar-se, apoiar a aprendizagem individual e contribuir a enriquecer seu meio pessoal de aprendizagem (PLE) desenvolvendo um entendimento cultural e uma consciência global mediante a vinculação com estudantes de outras culturas e meios sociais diferentes.

Palavras chave: Ambiente digital - migração - intercâmbio cultural

(*) **Viviana Araya:** Prof. de Ed. Física, Maestra en Informática Educativa, Licenciatura en Tecnología Educativa (Tesis en curso). Coordinadora del Proyecto "Aulas digitales" del Colegio Norbridge y Coordinadora TIC Colegio Brick Towers.

(**) **Mónica Lemos:** Licenciada en educación, con orientación en gestión educativa. Universidad virtual de Quilmes (2000). Abogada. Universidad de Buenos Aires (1992). Mediación en la escuela: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. (1997). Pensamiento científico. Epistemología General. Ministerio de Cultura de la Nación. Conicet (1998). Lengua y Literatura: Los medios semióticos: Ministerio de Cultura de la Nación. Conicet (1998). Profesora de Nivel elemental. Instituto Corazón Eucarístico de Jesús (1985).

El rol de la mujer a través de la historia. Estrategias de concientización en los adolescentes

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Viviana Araya (*). Lucía Laura Galfetti (**). Gladys Noemí Alvarez (***)
Érica Miretti (****) y Mónica Lemos (*****)

Resumen: La propuesta plantea una reflexión sobre qué es ser mujer, su historia, su impronta, su cultura, sus logros, su participación en la política, su lucha y cómo pudo modificar conceptos preestablecidos de su condición como tal. Utilizando la tecnología y desde la óptica de los adolescentes, los alumnos piensan, crean y accionan estrategias de prevención y concientización sobre los derechos de la mujer.

Palabras clave: rol de la mujer – concientización - estereotipo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 45]

Introducción

Este proyecto fue desarrollado por los alumnos de cuarto y quinto año de Secundaria del Colegio Norbridge Pilar, en relación a tres ejes: la desmitificación y desnaturalización de los roles del hombre y mujer en nuestra sociedad, el análisis sobre estereotipos de belleza y la reflexión sobre la vida de mujeres que cambiaron la historia.

El trabajo fue realizado en forma interdisciplinaria entre las áreas de Historia, Salud y adolescencia y TICs utilizando uno o 2 encuentros semanales durante 45 días.

Los alumnos realizaron las propuestas temáticas lo que mantuvo fuertemente la motivación y los docentes planteaban las estrategias metodológicas focalizadas fundamentalmente en el desarrollo de la comprensión: relacionar, observar, describir, comparar, diagramar, debatir, analizar, decidir, secuenciar, organizar, representar, etc., fueron los desempeños que se formularon para reconocer la comprensión.

Producto digital: <http://www.colegionorbridge.wix.com/mujeres>.

Objetivos de aprendizaje

- Pensar y analizar la adolescencia como una construcción social e histórica con diferentes características según la cultura, el contexto histórico y el contexto socio – económico, y en ese sentido puedan reflexionar y repensar sus propias adolescencias.
- Comprender las características de la construcción del conocimiento histórico y sus distintas líneas de estudio vinculando la investigación, discusión, análisis, interpretación y planteo de interrogantes.
- Desarrollar habilidades para el uso de las nuevas tecnologías, que promuevan la capacidad de crear, innovar, comunicar, investigar y localizar la información.

Contenidos

Desde el área de Salud y Adolescencia los lineamientos planteados en las leyes de educación y en los lineamientos del marco general de los diseños curriculares, proponen la concepción de “salud” como una construcción social, integral y dinámica. Incluye lo biológico, pero se extiende a lo social, considerando tanto las condiciones de vida, como aquello que identifican como situaciones de injusticia social, lo cual remite a considerar dentro de la definición de salud cuestiones que podrían incluirse en el campo de lo ético. Por otro lado, el concepto de salud también incluye consideraciones de aspectos psicológicos de los sujetos (la dignidad, el sentirse respetados, la necesidad de autoestima alta), y por ende remite necesariamente a sus actividades sociales (Educación, s.f.) . (Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 4to. año). Es por ello que las temáticas propuestas por los alumnos: los estereotipos de belleza, la desmitificación de los roles masculino y femenino y la violencia de género se vieron encuadrados desde esta materia abarcándolos integralmente.

Contenidos de Salud y Adolescencia

- Jóvenes, publicidad y salud: cómo se relacionan. Influencia de la publicidad y los medios masivos en las elecciones juveniles respecto de prácticas saludables.
- La educación sexual en la garantía de ejercicios de los derechos humanos: derecho a la vida y a la salud; derecho a la autonomía personal.
- La discusión sobre derechos, responsabilidades, respeto y límites.
- Participación y compromiso de los jóvenes en la promoción de prácticas saludables: espacios y proyectos participativos en organizaciones sociales e instituciones de la sociedad civil. Proyectos de promoción de la salud en la escuela.

Desde el área de Historia el diseño curricular formula un replanteo de los grandes relatos; entre ellos los que refieren al retorno a la escena histórica de los sujetos como actores con capacidad de incidir en la vida social, el protagonismo a los sujetos visibles, que tienen ideas; a los que les sucede algo, se enfrentan a las restricciones y a los límites de su propio tiempo. Es por ello que se eligen mujeres destacadas de la historia: Marie Curie, Indira Ghandi, Rigoberta Menchu, Cócó Chanel y Lola Mora para desarrollar proyectos de investigación sobre la vida y obra de cada una de ellas.

Contenidos de Historia

- Las mujeres en la Historia. Dificultades que afrontaron por su género.

Desde el área de TIC el trabajo con las nuevas tecnologías se enfocó más que al dominio instrumental, a su práctica como disparadora de procesos que promovieron su utilización en forma crítica.

El aprendizaje colaborativo a partir de nuevas maneras de encuentros para el aprendizaje, no solo conformando grupos de trabajo en equipo de encuentros personales, sino generando encuentros a partir de la utilización pedagógica de las tecnologías de la información y comunicación: chat, correo electrónico, foros de discusión, documentos compartidos, etc., ponen en práctica la utilización de una amplia gama de instrumental tecnológico, puesto de esta manera al servicio de nuevos aprendizajes.

La incorporación de nuevos códigos de comunicación y tratamiento de la información, se pusieron de manifiesto en el desarrollo de todo el proyecto: organización de la información en Internet, debates a través de muros interactivos, encuestas digitales, infografías, creación de una página Web, realidad aumentada fueron algunas de las propuestas realizadas en esta área.

Contenidos de NTICs

- Digitalización de la información.
- Organización de la información en la Web.
- Buscadores de información en Internet

- Folcsonomía o marcadores sociales.

Desarrollo del proyecto y estrategias metodológicas

Durante nuestro trabajo en el aula contamos con la visita de la Diputada Provincial Lucía Portos quien relató a los alumnos su trabajo vinculado a la temática de género.

Esta entrevista generó disparadores que se abarcaron desde distintas materias: en Historia se propuso a los alumnos, seleccionar diferentes mujeres destacadas, investigaron sobre su vida y observaron, como los logros conseguidos fueron obtenidos con mayor esfuerzo solo por su condición de mujer, plantearon los mitos sociales a los que tuvieron que enfrentarse, qué habían dejado en el camino, qué reproches habrán recibido, si habían o no tenido hijos, entre otros muchos interrogantes.

En este ejercicio aparecieron los preconceptos instaurados, que la mayoría tenemos, los cuales dieron lugar a debates muy interesantes y enriquecedores.

Se abarcaron una amplia gama de estrategias para abordar cada tema: métodos de casos, rutinas de pensamiento (Veo, pienso y me pregunto, compara-contrasta, antes, pensaba ahora pienso, círculo de puntos de vista, titular), la técnica de los sombreros, debates, etc.

En Salud y Adolescencia, se definieron los roles del hombre y la mujer en nuestra sociedad, la dictadura de la cultura actual por sobre la moda y la imagen de belleza que imponen los medios. Analizaron programas televisivos, publicidades, diarios, revistas, historias de vida, folleterías de salud, campañas, entre otros. Fue una ardua tarea ver y diferenciar qué aspectos sociales provenían de la naturaleza del hombre y cuáles de la cultura.

Este proyecto colaborativo se vio enriquecido, porque casualmente en el transcurso de la mitad del mismo surgieron emergentes con gran repercusión mediática, derivando en una convocatoria llevada a cabo desde las redes sociales que culminó en una marcha conocida como NI UNA MENOS. Los alumnos se sumaron convocando a toda la comunidad educativa en su totalidad. El Blog del colegio fue también un espacio que se utilizó para la promoción del proyecto hacia otros grupos de alumnos y familias.

Una vez abordados los distintos tópicos del proyecto y realizadas las actividades que incluyeron la utilización de la tecnología como soporte y recurso partiendo desde una selección de material digital en la herramienta Symbaloo (Marcador social), presentado como curador de contenidos, se comenzó la etapa de digitalización:

En cada curso se continuó la tarea que habían iniciado con las profesoras de Historia o Salud y Adolescencia, digitalizando las producciones orales (preguntas – encuestas, reflexiones luego de un debate) o en papel (afiches, diagramas, dibujos) empleando diversas herramientas de la Web 2.0: infografías, murales, generadores de encuestas, presentaciones, edición de imágenes. (*Piktochart, murally, padlet, emaze, survey monkey, gposter, etc.*) Dichas herramientas fueron seleccionadas y empleadas por los alumnos en forma autónoma de acuerdo a la intencionalidad de la producción digital final.

Demostraron entonces, criterio y autonomía en la selección de las “herramientas para”, una de las competencias digitales fomentadas de acuerdo a las habilidades de mente involucradas, recopilando posteriormente todo el material en un sitio Web: <http://www.colegionorbridge.wix.com/mujeres>.

Se logró la participación de todo el nivel, ya sea respondiendo las encuestas o participando en los debates y entrevistas enriqueciendo aún más la propuesta inicial del proyecto.

Posteriormente los alumnos geolocalizaron y compararon, a través de la aplicación de realidad aumentada GeoAumentaty, cada uno de los trabajos y conclusiones obtenidas, no solo con sus pares sino con toda la comunidad educativa, los cuales fueron comunicados durante una jornada dedicada en todo el nivel secundario a concientizar sobre la problemática ya instalada. Estos trabajos podían accederse desde esta misma aplicación instalada en el celular de cada alumno.

Conclusión

La prevención de la violencia contra las mujeres es un tema de enorme relevancia en la formación de niños, niñas y adolescentes, más aún cuando comprendemos el fenómeno de la violencia como una manifestación sociocultural que resulta imposible de resolver sin un cambio profundo que provenga desde los ámbitos formativos.

Los adolescentes lograron plantear una desnaturalización de aquellas actividades, roles, pensamientos y conductas que se dan actualmente como normales y naturales y que por ende, no se cuestionan. Se aproximaron a la complejidad y a la multiperspectividad de la temática, elaborando interpretaciones e hipótesis que fueron trasladadas a sus familias, hacer visible y cuestionable aquello sobre lo que no se habla, permitió hacer frente a pensamientos que determinan conductas que de base eran erróneas.

Las rutinas de pensamiento permitieron visibilizar las habilidades de mentes trabajadas y generaron un ambiente emocional propicio donde se pusieron en evidencia las habilidades personales, la creatividad y el trabajo colaborativo redescubriendo la fuerte dinámica entre la palabra, la acción y la reflexión.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. et al (2001) *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan* Argentina: Pappers
- Ritchart, R. et al (2014) *Hacer el pensamiento visible*. Buenos Aires: Paidós
- Dirección General de Cultura y Educación (2010) *Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4*. Salud y Adolescencia y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria Disponible en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/salud_y_adolescencia.pdf

Abstract: The proposal reflects on what being a woman, her history, her imprint, her culture, her achievements, her participation in politics, her struggle and how she could change her status preset concepts herself. Using technology from the viewpoint of teenagers, students think, creates and prevention strategies and awareness on the rights of women.

Keywords: role of women - awareness – stereotype

Resumo: A proposta propõe uma reflexão sobre que é ser mulher, sua história, sua marca, sua cultura, seus lucros, sua participação na política, sua luta e como pôde modificar conceitos preestabelecidos de sua condição como tal. Usando a tecnologia e desde a óptica dos adolescentes, os alunos pensam, criam e acionam estratégias de prevenção e conscientização sobre os direitos da mulher.

Palavras chave: papel das mulheres – conscientização - este-reótipo

(¹) **Viviana Araya:** Prof. de ED. Física, Maestra en Informática Educativa, Licenciatura en Tecnología Educativa (Tesis en curso) Coordinadora del Proyecto “Aulas digitales” del Colegio Norbridge.

(²) **Lucía Laura Galfetti:** Profesora en Informática. Profesora de Informática y NTICx Colegio Norbridge y otros.

(³) **Gladys Noemí Álvarez:** Abogada, Universidad de Buenos Aires (1978) Tramo formación docente - Instituto Modelo del Pilar Profesora de Historia, Economía Política, Política y ciudadanía, Trabajo y ciudadanía - Colegio Norbridge.

(⁴) **Érica Miretti:** Lic. En Psicología (Universidad de Buenos Aires). Profesora nivel Secundario y Terciario. Neuropsicoeducadora. Coordinadora del departamento de Orientación Colegio Norbridge

(⁵) **Mónica Lemos:** Licenciada en educación, con orientación en gestión educativa. Universidad virtual de Quilmes (2000). Abogada. Universidad de Buenos Aires (1992). Mediación en la escuela: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. (1997). Pensamiento científico. Epistemología General. Ministerio de Cultura de la Nación. Conicet (1998). Lengua y Literatura: Los medios semióticos: Ministerio de Cultura de la Nación. Conicet (1998). Profesora de Nivel elemental. Instituto Corazón Eucarístico de Jesús (1985).

Tic y Educación. Mitos sobre la innovación

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Juan Carlos Asinsten (⁶)

Resumen: Ante la aparición de cada nueva tecnología, las personas tenemos una tendencia a atribuirle capacidades casi mágicas para solucionar problemas difíciles. Sucedió, por ejemplo, en la educación, con la aparición de la radio, el cine y la televisión. Muchos docentes confundieron sus aspiraciones con la realidad y atribuyeron a esas tecnologías posibilidades arrolladoras de transformación de la educación. Esas posibilidades nunca se concretaron, por lo menos en las dimensiones anunciadas en su momento. No es que el cine, la radio, la televisión no aportaron nada a la educación. Lo que sucedió es que esos aportes estuvieron lejos de las expectativas iniciales. Inevitablemente sucedió lo mismo con la aparición de las hoy llamadas TIC.

Palabras clave: mito - tecnologías de la información y la comunicación – innovación - nativos digitales.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 48]

Las innovaciones tecnológicas tienen una capacidad hipnótica sobre muchas personas, entre las que nos encontramos los educadores. Les solemos atribuir capacidades casi mágicas para resolver problemas complejos, lo que muy pocas veces sucede en la realidad.

Un ejemplo son las ingenuas apreciaciones de Sarmiento referidas al telégrafo, que nos relata Horacio Reggini (1997, p.114). El telégrafo no hermanó a todo el mundo ni evitó los conflictos armados. Claro que sirvió para muchas otras cosas, pero no ligó “a los hombres civilizados en un solo sentimiento al progreso humano”.

La radio, desde luego, no fue la excepción. El siguiente texto da cuenta de ello.

El objetivo dominante y central de la educación con apoyo de la radio es traer el mundo al salón de clase, poner los servicios universalmente accesibles a los mejores profesores... Puede llegar el tiempo cuando la radio sea tan común en el salón de clase como el pizarrón. La instrucción apoyada con la radio estará integrada a la vida de la escuela como un medio educativo aceptado.

El texto, de 1932, ha sido utilizado recurrentemente en seminarios y congresos, cambiando “la radio” por cualquier otra tecnología, para demostrar cómo las utopías prenden en los ambientes educativos (citado por Rey Valzacchi, Jorge, 2003).

La aparición de las computadoras personales y su incorporación paulatina a las escuelas produjo una catarsis de “promesas”, que llegaron incluso a pronosticar la desaparición de las instituciones educativas de todos los niveles, las que vendrían a ser reemplazadas por procesos de autoformación basados en la información existente en Internet y (más recientemente) la colaboración entre pares. No vamos a detenernos en los mitos “genéricos” sobre el significado de las TIC en la educación, que excede el alcance de esta presentación. Solamente un par de opiniones que ponen el tema “en su lugar”

Según Mariano Sigman, investigador del Conicet y profesor visitante de la Universidad Di Tella “En muchos se utilizan juegos para estimular capacidades cognitivas, pero arrojan un éxito moderado (...) No existe un casco mágico para aprender sin esfuerzo”. (Citado por Nora Bär, 2013).

Una investigación de Ruth Clark (s/f) (colaboradora de Richar E. Mayer) resume más de 300 investigaciones que comparan el aprendizaje multimedia (con computadoras) con el aprendizaje con medios “tradicionales”, obteniendo resultados neutros, con desviaciones pequeñas en ambas direcciones, que reflejan la calidad concreta de las metodologías utilizadas en los experimentos.

Hipertexto, divino tesoro

Los textos enlazados existen desde hace mucho, mucho tiempo. El “véase también...” que nos mandaba a leer en otra página del mismo material, o en otro libro o publicación, cumplía la misma función que el hipertexto en la actualidad. Pero no hay dudas de que el “ver también...” al alcance de un solo clic potenció el recurso hasta límites insospechados antes.

Las exageraciones no se hicieron esperar: la afirmación que sostiene que el hipertexto permite al lector armar recorridos ni imaginados por el autor, es una que se sigue repitiendo (aunque en menor medida). Esto es (hasta ahora por lo menos) falso: los enlaces que puede seguir el lector son los que el autor estableció (y codificó) voluntariamente.

La idea de textos que se bifurcan hasta el infinito es muy atractiva, siempre que no olvidemos el “pequeño detalle” de que la lectura por parte de las personas es siempre lineal: leemos un texto a continuación de otro, y dentro del texto, las palabras tienen un orden establecido según la gramática de la lengua. Este “pequeño detalle”, que desde el principio nos pareció obvio, fue ignorado por los entusiastas de las innovaciones, comenzando por Landaw, que escribió un grueso volumen describiendo los significados del hipertexto.

Dejemos que un entusiasta divulgador de esas maravillas rebobine sus reflexiones. Dice Alejandro Piscitelli (2004):

Como bien dice Pareja Tosca, Landow exagera, sus hipertextos de curso son bastante menos abiertos de lo que proclama, y además más recientemente redujo su definición, que pasó de ser una catedral de palabras enlazadas a una más trivial como tecnología informática. (...)

Pero en realidad aquí hay mucho más deseo que realidad. Una cosa es poder elegir en qué dirección navegar, saltar o saltar, y otra muy diferente es ser el autor del texto. El principal error de estos hipertextualistas libertarios fue haber confundido la epistemología de la recepción estética con la materialidad de un tipo de estructura organizativa del hipertexto. Ironizando Pajares Tosca insiste que en el caso del hipertexto lo que hay es menos y no más libertad de elección que frente al texto ordinario. (...)

Fuimos muchos los que confundimos el funcionamiento del hipertexto como la reproducción más acertada imaginable del funcionamiento cerebral, mientras que el libro habría sido una estrategia de los logos occidental por disciplinar capacidades analógicas de la razón aherrojándola en las mazamoras imitativas de la analítica aristotélica, cartesiana e incluso hegeliana.

El hipertexto existe, es una realidad irreversible y, como sucede con muchas otras innovaciones tecnológicas, es muy útil para algunas cosas y menos para otras. Por ejemplo, hace tiempo que se sabe que un exceso de conectores hipertextuales no ayuda a la buena comprensión de un texto, y puede ser el camino al abandono prematuro del mismo, siguiendo intrincados caminos de los que no siempre es sencillo regresar para retomar.

Ahora, todos seremos autores

Dejar de ser solamente consumidores de información y convertirnos en productores o coproductores de la misma es un objetivo loable, correcto, indiscutible.

La aparición del formato de Blogs en Internet pareció permitir la universalización del concepto: ahora todos seremos escritores.

Los números parecían dar la razón: de menos de 50 Blogs en 1999 se pasó a más de 120 millones en 2007.

La principal ventaja del Blog es la facilidad de publicar, al alcance de personas con poca formación tecnológica y con deseos de poner sus escritos (o imágenes, o videos) al alcance de millones de visitantes. La realidad es que los visitantes a un Blog suelen no ser millones (dependiendo del interés que despiertan) y que la facilidad de publicar es un arma de doble filo, ya que muchos Blogueros sin vocación ni motivación abrieron uno, que se paralizó y abandonó después del segundo o tercer posteo.

Parece una perogrullada pero, para escribir es necesario tener algo que decir. Y para escribir en un Blog, la voluntad de hacerlo periódicamente (renovar lo que se publica), y el tiempo disponible necesario. Y, claro, quienes se subieron a una moda sin entender que los Blogs son solamente una herramienta, pronto abandonaron el medio y se pasaron a otros más “amigables”. Twitter, por ejemplo, que permite producir profundas reflexiones en 150 caracteres...

En un escrito divertido y sarcástico, el periodista (se resiste a ser llamado Bloguero) Hernán Casciari (2008) dice:

De aquí a uno o dos años, quedarán en pie únicamente los Blogs de las personas que tengan algo para

decir; pero rebautizados como lo que al fin y al cabo son: páginas y sitios en Internet. (...)

Un Blog es una herramienta de trabajo, nada más. Y no es revolucionaria ni es fenomenal. Es útil para el que tenga algo que decir. Para lo demás, habrá siempre nuevas modas.

Profético. Los Blogs no han muerto. Sobreviven los que tienen algo para decir... y que sea de interés de otras personas. Como refieren Dussell y Quevedo (2010, p.20), según un informe difundido por la BBC, “el 90% de los Blogs está inactivo actualmente”.

Los nativos digitales: mito dañino

Hasta aquí hemos mencionado mitos que podríamos llamar “inofensivos”. De escaso impacto por sí mismos, salvo la decepción de quienes abrigaron expectativas desmesuradas sobre algunas de las tecnologías referidas.

No ocurre lo mismo con el mito de los nativos digitales. Eludiendo lo “políticamente correcto”, el investigador de la Universidad de Murcia (y otras) Miguel Zapata Ros (2015), afirma: “La metáfora de los nativos digitales, además de estúpida, es perversa”.

Prenski (Mark, 2001) desarrolló la teoría basada solamente en afirmaciones y ninguna comprobación científica (ver referencias en el trabajo de Zapata Ros), acerca de que quienes habían nacido a partir de determinada fecha, en un mundo donde las computadoras ocupaban un lugar creciente, tenían determinados atributos y competencias, por el solo hecho de responder al almanaque. Sus entusiastas seguidores redujeron la metáfora a la afirmación, repetida hasta el cansancio, de que “los jóvenes vienen con un chip incorporado”. Lo que seguimos escuchando hasta el presente, en Congresos y otros eventos académicos, aunque hasta el propio Prensky ya se desdijo (parcialmente) de sus afirmaciones iniciales. Un trabajo universitario encontrado casi de casualidad recopila todos los lugares comunes referidos al tema (Armuelles y otros, 2012). Incluye la referencia de una autoridad académica que reconoce que no sabe configurar un teléfono, similar a las decenas de agradecimientos a hijos y sobrinos que armaron el power que acompaña las presentaciones en eventos de los inmigrantes digitales que apologizan lo del chip incorporado.

Desde luego que no estamos negando que hay cambios en el mundo, ni creemos que los jóvenes de hoy son idénticos a los de hace medio siglo. Tampoco es nuestra intención analizar las (seudo) teorías de Prensky (Zapata Ros, 2015) sino las simplificaciones de sus seguidores en el sistema educativo, que son las que tienen efectos en la actividad de los mismos.

La primera cuestión es cuánto saben de TIC los nativos digitales. Contrariando la suposición de los cultores de lo del chip integrado, saben bastante poco y sus conocimientos se concentran en algunas áreas. Mencionamos algunos testimonios:

Como puntualizan Dussell y Quevedo (2010, p. 58):

Los estudiantes de los profesorados parecen estar lejos de la categoría de nativos digitales. Hay docentes que manifiestan que han dado por sentado

el uso básico de las tecnologías por parte de sus jóvenes alumnos -supuestos nativos digitales- y se han encontrado, con sorpresa, con que estos saberes no están disponibles. No saben usar computadoras, les tienen miedo, no saben mandar correos electrónicos, son algunos de los déficit señalados.

El diario La Nación publicó el 8 de agosto de 2007 un artículo titulado “*Los jóvenes saben más que sus maestros*”, frase que atribuyeron a Nicholas Burbules. Lo interesante es que el artículo fue abierto a opiniones de los lectores: la absoluta mayoría de los docentes que opinaron estuvieron en desacuerdo con esa afirmación, y abonaron sus opiniones con su experiencia de aula, que coincide con la de Dussell y Quevedo (Dussell ha vertido opiniones similares, fruto de sus investigaciones de campo, en varios documentos y conferencias).

Me permitiré una referencia personal. Durante el Seminario de RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia), en Mendoza, en octubre de 2013 me llamó la atención la distancia entre las afirmaciones de los participantes que glosaban aquello del chip incorporado y repetían lo recogido en lecturas sobre el tema, con lo que aportaron docentes que estaban comenzando a trabajar incorporando tecnologías en sus cátedras. Los nativos, relataron, se resisten a usar TIC para sus tareas y rehuyen al uso de espacios virtuales (aulas expandidas). Todo lo anterior no pretende negar la relativa soltura con que los adolescentes y jóvenes se enfrentan con los dispositivos TIC (computadoras, tablets, smartphones). Han nacido y crecieron en ambientes plagados de botones (y hoy de pantallas táctiles). No debería causar tanto sombro que un bebé de meses descubra que tocando la pantalla de la tablet algo visual sucede. Experimento que repiten gatos de cualquier edad y, seguramente, chimpancés y otros mamíferos superiores.

Ocurre que los niños se apropian de su entorno. Del que les toca por nacimiento y crianza. En distintas charlas y conferencias propongo el interrogante: ¿Qué es más difícil de manejar, un mouse o un caballo? Experiencias concretas me indican que el mouse es muchísimo más dócil que un caballo, por más manso que sea. Sin embargo, nos asombran los chicos que manejan con soltura el mouse (o la pantalla táctil), pero no produce el mismo efecto ver a niños de cuatro o cinco años arrear vacas, montando en pelo, como podemos registrar en cualquier tambo en nuestra campiña.

Sobreestimar lo que los presuntos nativos saben de TIC, lleva a establecer estrategias inadecuadas. Creer que los alumnos enseñarán a los docentes redundando en que las TIC se usen poco y mal. Como apunta el artículo citado de Zapata Ros, o Sylvia Martínez (2012), que en un debate en Eduteca afirma: “Llamar “nativos digitales” a los estudiantes es una excusa para no enseñarles a usar bien las TIC”.

En nuestra opinión (y la de muchos otros), el resultado más nocivo de la metáfora es que ha servido y sirve para que muchos docentes justifiquen sus miedos y prevenções, no solamente (y no tanto) para el uso personal de TIC, sino para incorporarlas a sus prácticas en el aula. Y es un obstáculo para el desarrollo y el aprendizaje de los docentes adultos. Si para aprender no solamente

hay que querer aprender, sino que hay que creer que se puede aprender, ¿Qué sucede cuando desde fuentes académicamente prestigiosas se les dice a los docentes: esto no es para vos?

Además de venir con el chip incorporado, lo que incluye conocimiento sobre el uso de TIC como rasgo genético, “Las nuevas generaciones saltan, navegan, se conectan y desconectan. Leen en diagonal, muy rápidamente, se informan por títulos y por fotos”. Baeza (s/f). Aunque no conocemos a la autora, el trabajo ha sido publicado por la Universidad del Salvador, lo que lo hace representativo.

Falso. Lo de la “lectura en diagonal”. Leer en diagonal no es un modo que se elige voluntariamente. Se usa para un reconocimiento superficial de un escrito, o para buscar en este información puntual. Para leer en diagonal hay que ser un lector experto, y ese modo de acceso a los textos requiere, además, un cierto conocimiento del tema o disciplina (para reconocer las palabras clave). Pero la afirmación sirve para renunciar a impulsar la lectura comprensiva, tan necesaria en la educación superior. Si ahora los jóvenes leen de otra manera, adaptemos la educación a esos nuevos modos, y no insistamos en prácticas obsoletas, propias de adultos mayores...

Podríamos seguir enumerando otros superpoderes propios de los nativos digitales, adquiridos por haber nacido después de 1980 ó 1990, tales como la capacidad de realizar varias tareas simultáneamente, o el de reemplazar el obsoleto lenguaje escrito por el de las imágenes. Creemos que es suficiente para los objetivos que nos propusimos: alertar sobre el efecto dañino de los mitos sobre el uso de TIC, alentar la actitud crítica frente a las afirmaciones mitificadoras, aunque vengan de fuentes prestigiosas, alentar a buscar otras fuentes y cotejar las afirmaciones con la realidad que vivimos los educadores.

Referencias bibliográficas

- Armuelles, F., Pérez, L. y Pinto, I. (2012). *Inmigrantes y Nativos digitales*. Universidad de Panamá. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://es.slideshare.net/rortegac8305/trabajo-escrito-nativos-e-inmigrantes-digitales>
- Baeza, S. (s/f). *TIC: familia y escuela. Reflexiones desde una mirada responsable como padres y educadores*. Recuperado de p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/download/1815/2268
- Bär, N. (2013, abril 21). *Nuevas tecnologías: cómo están cambiando la forma de aprender*. La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1574797-viene-de-tapa-nuevas-tecnologias-como-estan-cambiando-la-forma-de-aprender>
- Casciari, H. (2008, noviembre 16). *Una charla sobre la muerte de los Blogs*. Recuperado de http://editorialorsai.com/Blog/post/una_charla_sobre_la_muerte_de_los_Blogs
- Clark, R. (s/f) *Aprovechamiento de los recursos multimedia para el aprendizaje*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/27273987/Captivate-Leveraging-Multimedia#scribd>

[com/doc/27273987/Captivate-Leveraging-Multimedia#scribd](http://es.scribd.com/doc/27273987/Captivate-Leveraging-Multimedia#scribd)

- Dussel, I., Quevedo, L. (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana. Para el VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires.
- Martínez, S., Prensky, M. (2012). ¿Son solo un mito los nativos digitales? Recuperado de <http://www.eduteka.org/SiNoNativosDigitales.php>
- Piscitelli, A. (2004). *Escritura no secuencial*. Ejemplos. Teoría. Recuperado de <http://www.ilhn.com/datos/teoricos/archives/001809.php>
- Reggini, H. (1997). *Sarmiento y las telecomunicaciones*. Buenos Aires: Galápagos.
- Rey Valzacchi, J. (2003). *Horizonte Magazine*. Recuperado de <http://www.horizonteweb.com/magazine/Numero43.htm>
- Zapata Ros, M. (2015). *La metáfora de los nativos digitales*. Recuperado de <http://miguelzapataros.tumblr.com/post/108431397820/la-metaphora-de-los-nativos-digitales>

Abstract: With the emergence of each new technology, people have a tendency to attribute almost magical abilities to solve difficult problems. It happened, for example, in education, with the advent of radio, film and television. Many teachers confused their aspirations with reality and attributed to these technologies sweeping possibilities of transforming education. Such possibilities never materialized, at least in size announced in due course. It is not that cinema, radio or television did not contribute anything to education. What happened is that these contributions were far short of initial expectations. Inevitably same thing happened with the emergence of ICT as they are called today.

Keywords: Myth - information and communications technology - innovation - digital natives

Resumo: Ante o aparecimento da cada nova tecnologia, as pessoas temos uma tendência a atribuir-lhe capacidades quase mágicas para resolver problemas difíceis. Sucedeu, por exemplo, na educação, com o aparecimento da rádio, o cinema e a televisão. Muitos professores confundiram suas aspirações com a realidade e atribuíram a essas tecnologias possibilidades avassaladora de transformação da educação. Essas possibilidades nunca se especificaram, pelo menos nas dimensões anunciadas em seu momento. Não é que o cinema, a rádio, a televisão não contribuíram nada à educação. O que sucedeu é que esses contribuíram longe das expectativas iniciais. Inevitavelmente sucedeu o mesmo com o aparecimento das hoje chamadas TIC.

Palavras chave: mito - tecnologías da informação e a comunicação - inovação - nativos digitais

^(*) **Juan Carlos Asinsten:** Especialista en informática educativa y educación a distancia. Coordinador general del posgrado de Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje de Virtual Educa. Periodista y docente en temas de educación, tecnologías y comunicación.

Disparadores de ideas y experiencias creativas

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Analía Elizabeth Baiz (*)

Resumen: El presente artículo intenta resaltar la importancia de la actitud de motivar los aspectos creativos individuales y grupales del alumnado, que se encuentran potencialmente inmersos en cada ser humano, y que conforman el universo proyectual a la hora de encarar el desafío cognitivo de presentar una idea innovadora. Acercándolos a un tema específico, novedoso a veces en sus conocimientos de área y experiencias previas, como es el de diseñar un espacio, se narra la experiencia de las clases del taller para la Licenciatura compacta en Diseño que la universidad dicta y cuya matrícula se compone de egresados de diferentes carreras en diseño, provenientes del extranjero. Entendiendo la diversidad cultural y el aporte interdisciplinario, como punto fundamental de partida para el trabajo áulico llegando así a la exitosa resolución del desafío planteado.

Palabras clave: Desafío – diversidad cultural - estrategia de enseñanza - creatividad – motivación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 50]

“Mi solución al problema de desatar la creatividad, es siempre la de establecer un objetivo.”
(Akio Morita, 1994)

Si entendemos la creatividad como una capacidad para inventar, crear o generar nuevas ideas y conceptos, o nuevas asociaciones entre ideas y conceptos creativos, deberíamos dar especial importancia al entorno. Esto es, identificar capacidades y recursos de nivel personal y profesional para así entrar en un proceso creativo o cultura creativa que cambie la forma de ver y hacer las cosas. Y en esto se basa el reto sobre el que se realiza el proceso creativo, la generación de oportunidades para resolver desde distintas miradas y con diferentes aportes culturales y profesionales técnicos, entendiendo lo interpersonal e interdisciplinario como un valor a destacar en la conformación de los grupos creativos.

Si rompemos con el pensamiento lógico, exploramos otras rutas de conocimiento, valoramos las ideas, seleccionándolas y clasificándolas para convertirlas en propuestas creativas valiosas, se comprendería el desarrollo y seguimiento de una propuesta pedagógica donde el encuentro de lo diverso hace posible abordar nuevas aguas de pensamiento y anclar en lugares inesperados llenos de innovación, personalidad y resolución. El grupo que se presenta en el aula en cuestión, es bastante diverso, distintas nacionalidades, profesiones, si bien todas vinculadas al diseño, tienen sus lenguajes y sus formas propias de abordar y expresar los procesos creativos. Para muchos el diseño espacial es un elemento a tener en cuenta, nuevo en sus perspectivas profesionales individuales. Es así como diseñadores muy objetuales como industriales y de indumentaria se mezclan en los grupos o equipos de estudio formados en el aula, con comunicadores de medios audiovisuales y gráficos, y encarar juntos y en grupo, esta propuesta didáctica con el desafío de comprender el espacio. El proyecto es muy simple: diseño de un evento-muestra interactiva con el público, de presentación de productos de una marca a elección. El objetivoes muy claro: ampliar sus capacidades creativas en términos de diseño, tomando

en cuenta ahora sí, el diseño del espacio. Desde medir concretamente el lugar acordado, en este caso Espacio Cabrera, que es un lugar posible como salón de usos múltiples, que nos provee la facultad (tan a mano y tangible), hasta la resolución de una muestra audiovisual, gráfica y de generación de lugares con funciones específicas para cada marca o empresa seleccionada, haciendo una muestra de productos y experiencias vivenciales con flujos de recorridos, creando con un concepto de diseño la transformación del espacio contenedor en un espacio propio y subjetivo. La presentación final: una muestra audiovisual gráfica de planos y renders con una exposición oral, hacia los compañeros y docente, mostrando conceptos de abordaje resolutivo, y también la realización de la maqueta. Y he aquí para muchos, otro desafío importante de trabajo académico del lenguaje del diseño. Todos podrá imaginar las caritas de asombro cuando se les propone abordar este proyecto con lo personal e individual y con lo que pueda aportar el otro desde su mirada también personal e individual, seguramente bien distinta, ya que la estrategia es mezclar las disciplinas, desafiándolos a resolver en cooperación y colaboración. Y dándoles desde ya, aquellas herramientas necesarias para su concreción. Es así como el aula se convierte entonces, en un espacio rico en reflexión de contenidos y de propuestas. Esto es un disparador motivacional más que importante a la hora del compromiso con la tarea final y el ejercicio previo de comprender y acordar con el otro variables para la mejor resolución. La investigación y la experimentación, la exposición y el debate de las ideas, hacen a la construcción de un espacio de intercambio. Según William Glasser (1999), aprendemos el 10% de lo que leemos, el 20% de lo que oímos, el 30% de lo que vemos, el 50% de lo que vemos y oímos, el 70% de lo que discutimos con otros, el 80% de lo que hacemos y el 95% de lo que transmitimos a otros. Esta experiencia se convierte entonces en enriquecedora para todos, para ellos que vienen a avanzar en conocimientos y para mí, como docente, al explorar nuevas estrategias para analizar los mejores resultados. Al preguntar, escuchar y proponer, es como

creo se construye activamente la tarea de diseñar con creatividad. “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Paulo Freire, 2004). Y en este camino el aula se convierte en un montón de posibilidades ciertas. ¿Qué significa entonces esta tarea?: primero el plantear actividades que representen un desafío acorde a las habilidades y conocimientos previos, luego utilizar preguntas abiertas como disparadores, disipadoras de opciones, ¿qué pasaría si...?, ¿de qué manera...? ¿Por qué no...?. Identificando oportunidades para que tomen sus propias decisiones. Incluyendo lo lúdico y el sentido del humor como ingredientes indispensables del día a día. Evitando juicios y evaluaciones prematuras sobre las ideas expresadas. Respetando los tiempos y condiciones de cada uno y sintonizando sus talentos y aptitudes personales. Como sugerencia motivacional creo conviene siempre tener en cuenta en estas experiencias creativas, la de dar importancia a las opiniones y promover el ambiente y la posibilidad para que las expresen. Ser coherente con la evaluación y autoevaluación, porque de nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio. Sumergirlos en un ambiente que les permita explorar sin sentirse presionados por los resultados que deben obtener y motivar la expresión de las ideas con confianza y apoyo para llevarlas a cabo. Dicen por ahí que la motivación es la fuente más impulsora de inspiración y alimentación del cerebro y es allí donde surgen las ideas más innovadoras, por eso creo importante hacer hincapié en los disparadores, para brindarles propuestas y caminos a explorar. Los investigadores de la creatividad, señalan que una característica de esta es siempre su carácter trasgresor, lo que mueve a una persona a cambiar la rutina y abrir un nuevo camino. Entonces creo que el ámbito del aula que pretenda desarrollar las capacidades creativas de sus alumnos, debe permitir situaciones que posibiliten los planteamientos rupturistas, asegurándose previamente que sus alumnos hayan adquirido el dominio previo del modelo que pretenden subvertir. Asimismo, asumir la creatividad como parte del aprendizaje y elaborar estrategias eficaces con bases en criterios de comunicación. Los psicólogos tienden a pensar en la creatividad de dos formas: con mayúscula cuando refiere a la sociedad y con minúscula cuando se trata de acontecimientos cotidianos. Pero creo es allí en los pequeños actos personales donde se vislumbran los cambios sociales más importantes, desde aquí para la educación este cambio por un paradigma más creativo en todos los roles y en todas sus áreas, utilizando y relacionando todos los elementos culturales, la investigación en modelo de pensamiento creativo y basándose en la colaboración para resolver los problemas sociales. Y en esta última parte me quiero referir a de qué forma evalué esta experiencia con mis alumnos de la licenciatura, tan diversos ellos culturalmente y tan comprometidos siempre, con el hacer y el saber. Y en realidad, creo que planteo la evaluación como lo hago siempre con todos, en todas mis cátedras, pero aquí con ellos especialmente de manera más abierta hacia la mirada de incorporar otras formas culturales y académicas,

traídas de sus lugares de residencia, tan propias y enriquecedoras. Y es en ese momento donde me planteo la pregunta ¿evaluar para qué? Y me respondo: para calificar, para aprender, para reflexionar, para comprender, para cambiar, para transformar...para crecer. El tiempo y las formas de reflexión y feedback que les dedico y la devolución coherente, respetuosa del saber ver, hacer y también del saber ser, atienden siempre a las voces creativas que los alumnos traen desde sus disciplinas y desde ellos mismos como sujetos culturales activos. Cuando digo entonces evaluar para crecer, es crecer también como docente asimilando experiencias creativas como ellos, en este intercambio de conocimiento, de cultura y de oportunidad. Y es así como crezco o como crecemos todos, intercambiando, interactuando, proyectando, creando.

Referencias bibliográficas

- Cubeiro, Juan C. (2014) *Clase creativa*. Madrid: Planeta
- De Bono, E. (2014) *El pensamiento creativo*. Madrid: Paidós
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz e Terra
- Fustier, M. (1975) *Pedagogía de la creatividad*. Madrid: Index
- Glasser, W. (1999) *Teoría de la elección*. España: Paidós Ibérica
- Morita, A. (1994) *Made in Japan*. US: HarperCollins
- Parre Duque, D. (2003) *Educación*. Buenos Aires: Norma

Abstract: This article seeks to highlight the importance of attitude to motivate individual and group creative aspects of students who are potentially involved in every human being and that make up the proyectual universe when addressing the cognitive challenge of presenting an innovative idea. Bringing them closer to a specific topic, novel sometimes in their knowledge of the area and previous experiences, such as designing a space, experience class workshop for compact Bachelor of Design college dictates and whose enrollment consists in graduate students of different careers in design and from abroad, understanding cultural diversity and interdisciplinary contribution, as a fundamental starting point for the classroom work reaching in this way to a successful resolution of the challenge.

Keywords: Desafío - cultural diversity - teaching strategy - creativity – motivation

Resumo: O presente artigo tenta realçar a importância da atitude de motivar os aspectos criativos individuais e grupais de estudantes, que se encontram potencialmente envolvidos em cada ser humano, e que conformam o universo proyectual à hora de encarar o desafio cognitivo de apresentar uma ideia inovadora. Acercando a um tema específico, inovador às vezes em seus conhecimentos de área e experiências prévias, como é o de desenhar um espaço, narra-se a experiência das classes da oficina para a Licenciatura compacta em Design que a universidade dita e cuja matrícula se compõe de graduados de diferentes carreiras em desing, provenientes do estrangeiro. En-

tendiendo a diversidad cultural e o contribua interdisciplinar, como ponto fundamental de partida para o trabalho de sala de aula chegando assim à exitosa resolução do desafio proposto.

Palavras chave: Desafio - diversidade cultural - estratégia de ensino - criatividade - motivação.

^(*)**Analía Elizabeth Baiz:** Arquitecta (Universidad de Buenos Aires) y Profesora Nivel Medio (Inst. Formación Docente N°1 Pcia. Bs. As.). Profesora de áreas de diseño en institutos terciarios y universidades. Titular del Estudio López - Baiz Arquitectura y Diseño.

Experiencia Interdisciplinar en el Nivel Medio

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Nélida Noemí Baldini (*) y Silvia Ester Senestrari (**)

Resumen: Tenemos el propósito de exponer las experiencias en nuestra escuela, atendiendo los cambios en los diseños curriculares. Pretendemos plasmar la utilidad del tratamiento interdisciplinario de la Discriminación para que los jóvenes vivencien, la utilidad del *feedback* para una mayor claridad de conceptos y apropiación de saberes, pensamiento crítico, contando con la curiosidad como motivadora, junto al respeto del contexto tecnológico-social estudiantil. Se tratará de arribar a una reflexión, para considerar las ventajas e inconvenientes de la implementación de nuevas metodologías en la enseñanza de materias de ciencias sociales.

Palabras clave: Interdisciplinariedad – discriminación – diseño curricular.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 53]

Experiencia Interdisciplinar en el Nivel Medio

Al inicio del ciclo lectivo, los docentes de la Escuela de Educación Secundaria N° 3, Cap. Fausto Gavazzi de la Ciudad de Campana, nos reunimos por áreas para confeccionar planificaciones anuales y trimestrales.

Cada año se proponen distintos ejes temáticos que enriquezcan las prácticas y la búsqueda de temáticas de interés, dando especial cabida a aquellos que estén fuera de lo prescripto en los diseños curriculares, pero que resulten relevantes para nuestra comunidad.

El año pasado, los integrantes del Departamento de Ciencias Sociales basaron sus fundamentos sobre tres líneas investigativas, siendo seleccionada la de la Discriminación, en especial para tratar las problemáticas detectadas en el Gabinete de Psicología de la escuela, además del interés manifiesto de los estudiantes de los últimos años del nivel secundario.

Pasadas las primeras clases – y luego del diagnóstico en sus cursos- los profesores acordaron que la Discriminación detectada por el gabinete sea investigada por los alumnos del quinto año, dado que el Plan de estudios o currículo de ese año incluye las materias Derecho, Historia y Política y ciudadanía, con temas que se complementan sin forzarlos – destacamos que La Ley Nacional de Educación favorece e invita al tratamiento interdisciplinario horizontal o vertical.

Cuando comenzamos a trabajar los docentes de las áreas mencionadas, surgió la manifestación que profesores de otras áreas que quisieron sumarse a la iniciativa, de modo tal que el Proyecto se transformó en uno interdisciplinario, que incluyó a docentes de materias tales

como Prácticas del lenguaje, Matemática, entre otras.

Cada uno, desde su especialidad, accionó para llevar un registro del trabajo de los estudiantes, quienes a su vez, periódicamente debían presentar los avances de la investigación, exponiéndolos en esquemas, mapas conceptuales, fuentes, diagramas, curvas, etc. Cabe destacar el alto grado de interés y motivación mostrado por los alumnos al tratarse de un tema que los afectaba. El recurso de las nuevas tecnologías –empleo de *netbook's*, programa *Excel*, *Power Point*, *Word*- fue de suma importancia a la hora de procurarnos información actualizada de estadísticas y normativa y para elaborar las presentaciones parciales y finales de los trabajos.

La documentación fue recepcionada y corregida, y los materiales elaborados para la exposición se presentaron en las aulas, en las clases finales y en la Feria Institucional. La coordinación estuvo a cargo de la Jefa de Área Prof. Silvia Senestrari junto a la Sra. Vicedirectora Prof. Nélida Baldini.

Entonces se procuró conceptualizar el término discriminación, y cada equipo expuso sus ideas y concepciones al respecto. Salieron a la luz problemas diagnosticados por el Equipo de Orientación (psicólogos-trabajadores sociales). Algunos de los ejemplos mencionados fueron: Malos tratos en los boliches -tanto en la puerta como dentro de ellos-; con las personas con capacidades diferentes, problemas con la policía en las calles, con otros pares en sus barrios, en los pasillos de la escuela, en razón con la vestimenta, por ser morochos, etc. Dichos aprendizajes repercutían en el ámbito de la escuela.

Cada una de las materias de Derecho, Historia y Política y Ciudadanía trabajaron desde lo proyectado para proporcionarles los saberes teóricos; y los estudiantes tuvieron la responsabilidad de investigar sobre otras manifestaciones –esta vez, dentro del ámbito escolar y con otros compañeros. Hicieron encuestas que luego fueron tabuladas junto a los profesores de Matemática. (Narváez y Motta, 1996)

El trabajo colaborativo afloró en armonía luego de un trabajo arduo y cargado de recomendaciones, pero en todo momento hubo, fundamentalmente, un acuerdo, pues consideramos que las responsabilidades (Jonson, Jonson y Holubec, 1999) surgen cuando los jóvenes se sienten comprometidos. Construyeron láminas, presentaciones en *Power Point*, videos editados en *Movie Maker*, completaron grillas en *Excel* para los seguimientos –ya sea con soporte papel o en sus netbook’s- y buscaron información en sitios oficiales tales como www.infoleg.gov.ar, INDEC, entre otros; ya sea para presentaciones parciales como finales, algunos recursos utilizados fueron plasmados y muchos ideados por los estudiantes también acompañados con el Encargado de Medios.

Para las presentaciones finales, cada división consensuó la manera de presentar sus trabajos.

Las evaluaciones consistieron en las supervisiones de los grupos. Notamos *el grado de motivación de los alumnos, la capacidad y desarrollo de participar, el disfrute del aprendizaje* (Díaz Barriga Arceo, 2005).

Los alumnos, para tener presente todo lo actuado, llevaron un Diario de grupo, el mismo que fue utilizado para analizar los progresos y plasmar la autoevaluación. El Equipo Directivo nos acompañó en todo momento, procurando facilitadores y allanando las vías de trámites para salidas, entrevistas a terceros, etc., destacamos que para el mismo la información recopilada pasó a ser tratada con el EOE (Equipo de Orientación Educativa), lo cual redundó en mayores conocimientos de dicha problemática y asistencia para mejores prácticas educativas en la Institución.

Los profesores nos reuníamos cada dos semanas para compartir experiencias. El tiempo con el que contábamos era escaso dado que no existen horas institucionales acordadas para reuniones extra-clases. (Narváez y Motta, 1996). No puedo dejar de mencionar que uno de los objetivos de este proyecto fue volver a trabajar como una escuela abierta, en contraste con la balcanización (Fullan y Hardgreaves, 2000) detectada por los docentes con más antigüedad en la institución. Atribuimos dicha balcanización a la pérdida del sentido de pertenencia de los docentes luego de la implementación del Nivel Polimodal. Por el contrario, nosotros abrimos la propuesta, invitando a profesores de otras áreas; e inclusive esto llegó a difundirse entre el resto de los alumnos de la escuela.

En cuanto a la evaluación, tanto del proceso como de los resultados, cabe destacar que fue engorroso el definir las líneas que trazaran lo evaluable, decimos esto dado que cuando se trabaja con un grupo de personas –en este caso los docentes con distintas perspectivas, ideologías, posturas políticas y pedagógicas dispares- estuvimos to-

dos de acuerdo con lo propuesto por Sanjurjo (2000) en cuanto a “transformar conflictos en diálogos”.

Nuestro proyecto inició con la idea de realizar algo concreto como el reflexionar sobre la Discriminación, la elaboración de un trabajo en conjunto que integrara saberes, contenidos y realidades. Una actividad que fue creciendo en lo referido a la resolución de problemas propios de la institución y de nuestros chicos en su entorno, se elaboraron propuestas de mejoras, algunas en vías de resolución, dados los tiempos con los que nos manejamos el año pasado. El último cariz fue el de volcar los datos de la investigación para difundirlos en nuestra comunidad.

El equipo de trabajo llegó a un acuerdo sobre los dispositivos de evaluación abriéndose la participación a todo el alumnado en un coloquio.

Dicho acto de cierre, el coloquio fue celebrado en el SUM de la institución, expusieron los docentes de Derecho junto a los alumnos voceros. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). La presentación del mismo se realizó en varias etapas –una por cada turno, mañana, tarde y vespertino- dada la capacidad física del SUM de nuestra institución, Concurrieron todos los alumnos de cada turno, acompañados de los docentes a cargo y de los Directivos.

La presentación de los trabajos enriqueció la autoevaluación dadas las reflexiones de los jóvenes, tanto de su producto como del aprendizaje suscitado en interacción con sus pares y docentes.

Una vez al año, además, la Institución efectúa una Feria Institucional donde expone los trabajos de las diferentes áreas, materias y modalidades Economía y Administración y Ciencias sociales, se presentan stands con las temáticas estudiadas o investigadas durante el ciclo lectivo: en ella se invita a toda la comunidad educativa, instituciones del contexto y autoridades de Supervisión. Resulta una actividad que obra como muestra donde los principales protagonistas son nuestros estudiantes. Uno de los stands fue destinado a nuestro trabajo sobre Discriminación.

Atendiendo a algunas de las diez competencias formuladas por Perrenoud: “Organizamos y animamos situaciones de aprendizajes, gestionamos la progresión de los aprendizajes, implicamos a los alumnos en sus trabajos, utilizamos las nuevas tecnologías, informamos e implicamos al resto de la comunidad educativa de la EES N° 3”. (Perrenoud, 2009)

El resultado fue muy enriquecedor. Quedó evidenciado ante todos que la vivencia de la colaboración y la participación contribuye a derribar preconcepciones. Muchos de los alumnos con dificultades para integrarse hicieron sus aportes; y los docentes nos sentimos cómodos. “Lo que un alumno es capaz de aprender en un momento determinado, depende por supuesto de sus características individuales, pero también y sobre todo del tipo de ayuda pedagógica que se le proporcione”. (Sanjurjo, 2000)

Fue un trabajo arduo, pero todos acordamos repetir la experiencia.

Nos faltó tiempo para que desarrollar un Blog Institucional, sí contamos con una página Web, pero si lográ-

ramos el feed back con la participación de la Comunidad Educativa, podríamos reflejar en él nuestro trabajo Institucional. Consideramos que un trimestre no es suficiente para encarar un programa de este tipo, por lo que extenderemos los plazos y la dedicación a partir del ciclo lectivo 2015.

Uno de los inconvenientes con los que nos encontramos fue la escasez de algunos recursos, pero la suma de voluntades hizo posible más de lo que esperábamos en un principio.

Otra meta institucional es registrar las actuaciones en todas las áreas para difundir en nuestra ciudad y en Jornadas como la presente, para que nos conozcan y para escuchar e intercambiar aportes de diferentes experiencias, no importa el contexto, sino la posibilidad de compartir y enriquecernos en este mundo fascinante de la educación.

Este año, 2015, estamos trabajando con el tema Violencia.

Referencias bibliográficas

- Díaz-Barriga Arceo, F y Hernández Rojas, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. 2º Edición. México: Mc Graw Hill.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000) *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Colección Agenda educativa, Directora Edith Litwin. Buenos Aires: Amorrortu
- Johnson, D., Johnson, R, Holubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós
- Johnson, D., Johnson, R. (1999) *Aprender juntos y solos. Editorial Aique*. Serie Carrera docente. 1º edición. Buenos Aires: Aique.
- Narváez, A. y Motta, S. (1997) *El cómo de la interdisciplina. Colección Respuestas educativas*. Edit. Buenos Aires: Magisterio
- Perrenoud, P. (2009) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sanjurjo, L. y Vera, M. (2000). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Serie educación*. Rosario: Homo Sapiens

Abstract: We intend to present the experiences in our school, taking changes in curriculum design. We intend to capture the value of interdisciplinary treatment of “discrimination” for young people practical experience of the usefulness of feedback for clarity of concepts and appropriation of knowledge, critical thinking, with curiosity as a motivator, together with respect for the technological-social student context. It will try to reach a reflection, to consider the advantages and disadvantages of the implementation of new methodologies in teaching social science subjects.

Keywords: Interdisciplinary - discrimination - curriculum

Resumo: Temos o propósito de expor as experiências em nossa escola, atendendo as mudanças nos desenhos curriculares. Temos a intenção de capturar a utilidade do tratamento interdisciplinar da “Discriminação” para que os jovens compartilhem, a utilidade do feedback para uma maior clareza de conceitos e apropriação de saberes, pensamento crítico, contando com a curiosidade como motivadora, junto ao respeito do contexto tecnológico-social estudantil. Tratar-se-á de arribar a uma reflexão, para considerar as vantagens e inconvenientes da implementação de novas metodologias no ensino de matérias de ciências sociais.

Palavras chave: interdisciplinario - discriminação - desenho curricular

(*) **Nélida Noemí Baldini:** Maestra Normal Superior (I.S.F.D.N.15-Campana) Profesora Especializada en Educación Preescolar (I.S.F.D.N.15) Profesora en Historia. (I.S.F.D.N.15). Capacitación para la Función Docente -Nivel 1 Actualización Docente y Nivel 2 Conducción de Servicios Educativos (I.S.F.D.N.23 de Lujan).

(**) **Silvia Ester Senestrari:** Abogada (Universidad de Buenos Aires) Especialización en Formación de Formadores con orientación en Instituciones Educativas (CAEP). Profesora en Ciencias Jurídicas y Contables (INES). Profesora titular de Derecho y Trabajo y Ciudadanía en Escuela de Educación Media N° 2 y N° 3 – Campana, Prov. Buenos Aires .Argentina. Profesora en el Profesorado para la educación secundaria. Campana, Prov. Buenos Aires.

El Eduhackaton: colaborar en línea para buscar soluciones

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Graciela Paula Caldeiro (*)

Resumen: El *Eduhackaton* es un dispositivo tecnopedagógico en línea diseñado para resolver problemas educativos en un tiempo limitado. La implementación del *Eduhackaton* que se describe en esta ponencia, requirió del desarrollo de un *software* que contó con una interfaz gráfica que facilitaba la interacción y la documentación del proceso de trabajo entre muchos de los participantes que no se conocían previamente. Desde una perspectiva pedagógica, el diseño de la actividad integró: a) los modelos pedagógicos orientados a la resolución de problemas; b) la dinámica horizontal y veloz de los *hackatones* y c) la apertura característica de los intercambios digitales en red.

Palabras clave: Interactividad – identidad digital – interfaz colaborativa.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 57]

1. La convocatoria del Eduhackaton: hacer foco sobre problemas reales

La experiencia del *EduHackatón* realizada del 1 al 4 de abril de 2014 en el marco del Educatón (<http://www.education.org.ar/>) evento de discusión e intercambio en línea sobre la e-ciudadanía y e-identidades digitales, convocado y organizado por PENT Flacso y OEA giró en torno a la discusión de cinco problemas reales. Estos problemas, vinculados a cuestiones que articulaban la noción de ciudadanía digital con la búsqueda de estrategias pedagógicas, fueron llamados *#hacks*. Los casos sobre los que se construyeron los *#hacks* fueron aportados por cinco organizaciones sin fines de lucro con el propósito de relevar algunas ideas que pudieran orientar la búsqueda de soluciones educativas. A continuación, describimos los *#hacks* presentados las instituciones participantes:

a. *Chequeado.com* planteó como problema la necesidad de desarrollar de estrategias que fortalecieran el debate de las políticas públicas en relación a la objetividad de la información disponible en los medios de comunicación en general.

b. El PENT de Flacso Argentina, preguntó sobre acciones orientadas a promover la consideración de las nuevas formas de participación ciudadana en las políticas públicas.

c. La ONG Techo indagó respecto de la posibilidad de utilizar espacios de interacción y participación digital en red para lograr una mejor comprensión y empatía con las personas en situación de exclusión que viven en villas y asentamientos.

d. La Fundación Temaikèn presentó un caso de jóvenes comprometidos con el medioambiente e invitó a idear una propuesta que, aprovechando recursos digitales, pudiera ayudarlos a sostener y amplificar el proyecto.

e. La Fundación Wikimedia preguntó sobre estrategias orientadas a lograr que uno de sus proyectos, la enciclopedia libre Wikipedia, pudiese ser utilizada en contextos educativos como un recurso didáctico valioso.

2. Tres supuestos teóricos para el marco pedagógico del Eduhackatón

Los *hackatones* son encuentros de programadores cuyo objetivo es resolver problemas de software en un lapso breve de tiempo compartiendo códigos y aportando soluciones colaborativas. La observación participativa de la dinámica de un hackaton en la Ciudad de Buenos Aires fue el punto de partida que inspiró el diseño de esta actividad en línea, por lo que luego tomó el nombre de *Eduhackaton*. De esta forma, el *Eduhackaton*, que buscó interpretar pedagógicamente la lógica de trabajo de los *hackers*, se fundó, desde el punto de vista pedagógico, en tres hipótesis de trabajo a saber:

a. **Hipótesis 1:** Las consignas basadas en el aprendizaje por resolución de problemas favorecen que los participantes se involucren con el desafío propuesto.

Como señala Pozo (1994), desde una perspectiva pedagógica, una situación puede ser considerada un problema en la medida en que esta es reconocida como tal y no existe un algoritmo que permita su solución de modo más o menos automático, sino que, por el contrario, requiere algún proceso de reflexión o toma de decisiones. Este tipo de actividades pedagógicas suponen un desafío en la medida en que involucran a los participantes en la necesidad de analizar una situación integrando saberes previos para la construcción creativa de aportes originales. En esta línea, el *eduhackaton* presentó problemas reales que pusieran en juego conocimientos y experiencias de los participantes tanto en materia pedagógica como en relación a cuestiones de Ciudadanía Digital, tema central del evento en línea en el cual se enmarcaba el *eduhackaton*.

b. **Hipótesis 2:** La velocidad y la horizontalidad de los vínculos pueden funcionar como dinamizadores de un proceso de trabajo.

Una de las características que la actividad buscó emular del hackaton fue el modo en que los participantes debían interactuar, esto es, sin roles jerárquicos definidos, ya que toda función o tarea se autogestionaría entre los interesados. Además, se imprimiría una considerable celeridad a las tareas por resolver dado que existiría un límite de tiempo muy claro y sin márgenes para prórrogas. Este condicionamiento, alentaría un trabajo centrado en el problema y evitaría la dispersión de los participantes buscando sacar el máximo provecho del potencial de los participantes. Así, sería esta presión por obtener un producto final lo que nutriría aceleradamente el proceso de trabajo y lo haría más rico en la búsqueda de alternativas y variantes (Caldeiro, Merpt y Odetti, 2013).

c. **Hipótesis 3:** La apertura en red del entorno digital funcionaría como un marco de transparencia para la disseminación y retroalimentación del proceso de trabajo. La experiencia se realizaría completamente en línea lo que suponía tener en consideración que el diálogo colectivo en un entorno digital abierto como el que proponía la interfaz gráfica del *Eduhackaton* alentaría las lógicas informales y transparentes de las redes digitales. La construcción colaborativa necesaria para la resolución de los problemas que se presentarían debería realizarse, adoptando características propias del aprendizaje en red, esto es, en el marco de un entramado de vínculos sociales tecnológicamente mediados (Caldeiro, 2014). Dado que el tiempo sería limitado, el dispositivo buscaría promover los intercambios en red estandarizando el formato de participación y acelerando la construcción de vínculos en sus etapas iniciales.

3. Las etapas del Eduhackaton

3.1. Etapa 1: Disseminación y adhesión

Con el soporte tecnológico de una plataforma digital especialmente diseñada para el despliegue de un pro-

ceso de intercambio en red y el acompañamiento de un coordinador para cada #Hack, la actividad se desarrolló durante cuatro días. Cada uno de estos días fue concebido como una etapa y giró en torno a una consigna delimitada.

La primera de las etapas, cuyo despliegue se articuló con la publicación de microposts en la red social Twitter, tuvo el propósito de ampliar la convocatoria diseccionando los intereses de los participantes en torno de cada #hack. Si bien el uso de Twitter a través de los hashtags propuestos se mantuvo a lo largo de toda la experiencia, durante las etapas subsiguientes se alentó que las intervenciones fueran documentadas dentro de la plataforma de *EduHackatón*. Así, imitando el formato de un hackaton, el diseño de la plataforma digital otorgaba a los participantes la oportunidad de acercarse a las mesas de trabajo y explorar los problemas presentados. Al acceder, los participantes podían profundizar sobre cada caso en particular y si el problema de la mesa se encontraba dentro de sus intereses, tenían la posibilidad de mostrar explícitamente su adhesión a cada caso o #hack, a partir de lo cual quedaban habilitados para participar de los intercambios.

3.2. Etapa 2: Postulación de soluciones

Finalizada la primera etapa de aproximación y diseminación, los participantes debían acercarse a una propuesta de solución y/o expresar su apoyo a la sugerencia realizada por otro participante utilizando un sistema estandarizado de votación impuesto por el diseño de la plataforma. La interfaz gráfica dispuesta para esta etapa, permitía el envío de mensajes breves que describieran la solución propuesta. Además del sistema de votación, las propuestas podían comentarse ampliando así la posibilidad de enriquecerlas o ajustarlas. Al concluir esta segunda etapa, el recuento de los votos permitió elegir una de las posibles soluciones para cada #Hack. Las soluciones más votadas en cada caso fueron las siguientes:

a. Chequeado.com: Adopta un político. Cada vez que dé un dato, verifícalo y exhibelo. El objetivo de esta propuesta era buscar acciones que pudieran planificarse a fin de responder a la idea central expresada por la convocatoria.

b. PENT Flacso Argentina: Nuevos conceptos para una conciencia crítica. Se propuso definir conceptos (e-government, participación, transparencia), impactar en el espacio público y considerar estrategias para utilizar las redes sociales como espacio de difusión.

c. Techo: Mostrar y dar a conocer. Se propuso definir estrategias que permitieran aprovechar las redes para una campaña mediática que mostrara los problemas que atraviesan las personas en situación de exclusión.

d. Fundación Temaikèn: Menos acciones on line, pero con alto impacto
Se propuso sugerir acciones que pudieran fortalecer las estrategias de comunicación en el marco del caso presentado, como crear videos u otros productos digitales que luego pudieran publicarse en redes para amplificar su difusión.

e. Fundación Wikimedia: Que docentes (y alumnos) puedan involucrarse como voluntarios. Se propuso buscar estrategias que involucraran a los docentes en

actividades que pudieran contribuir a mejorar la calidad de los artículos y elaborar propuestas pedagógicas para el uso pertinente de Wikipedia.

Es interesante destacar que en su amplia mayoría, todas las ideas propuestas por los participantes, aun cuando no fueron seleccionadas, se ajustaban al problema identificado, lo que reflejó el interés de los participantes al involucrarse y apropiarse de los escenarios que cada #hack ofrecía.

3.3. Etapa 3: Ideas emergentes para la solución elegida

Durante el último día de trabajo, la consigna de actividad invitó a los participantes a desarrollar ideas en torno a un primer borrador de proyecto. Para ello, debían ajustarse a la solución que había obtenido más votos en cada #Hack. La modalidad de trabajo propuesta implicó circunscribir las intervenciones a un formulario prediseñado donde se solicitó discutir un título para el proyecto, sus objetivos, un desarrollo y, finalmente, conclusiones generales. Si bien es frecuente que las actividades de escritura colaborativa en línea se implementen a través de wikis (1) la interfaz diseñada no permitía este tipo de producción colaborativa, sino un registro de la discusión pautaada por los ítems previstos para un borrador de proyecto de modo tal que los intercambios quedaran documentados tal como fueron originalmente enviados por los participantes. Esta decisión de diseño se debió a que la escritura colaborativa demanda tiempos más extensos de trabajo y la construcción de acuerdos que la experiencia no contemplaba.

La interfaz diseñada para la etapa 3 ofreció a los participantes la posibilidad de indicar su aprobación y/o la realización de sugerencias. A través de este sistema, se propusieron cuatro secciones temáticas para ser abordadas: a) el título de la propuesta; b) los objetivos, c) el desarrollo (se aconsejó presentar y/o describir brevemente las acciones, ideas, sugerencias o materiales vinculados al diseño de la solución propuesta, lo cual podía hacerse también utilizando recursos multimedia) y d) las conclusiones (se propuso reflexionar en qué medida la propuesta presentada conformaría una solución valiosa para el problema presentado por el caso y qué tipo de aportes al eje de reflexión surgieron a partir del proceso de trabajo).

Este esquema de trabajo resultó interesante en la medida en que permitió integrar en un solo paso propuestas y discusiones, conformando finalmente un catálogo de ideas emergentes en torno a las soluciones sugeridas para cada #Hack.

3.4. Etapa 4: Publicación

Finalizada la tercera etapa, se difundió el estado de los trabajos realizados al resto de la comunidad. Si bien las soluciones propuestas aún se encontraban en fase de discusión, las ideas relevadas constituían un producto en sí mismo ya que el sistema permitió una documentación automática de todo lo sugerido, ampliado y comentado.

Posteriormente, un análisis del proceso de trabajo y una sistematización de las ideas propuestas y comen-

tadas fueron publicados en diferentes espacios digitales, como el portal del PENT, entre otros. Las ideas propuestas como soluciones resultaron valiosas no solo para las organizaciones que se interesaron en plantear sus problemas en el marco de esta experiencia sino que el proceso de trabajo conformó un modelo interesante para retomar a través de nuevas experiencias pedagógicas colaborativas. Al respecto, el proyecto desarrollado a través de la Red de Graduados del PENT, en gran parte derivado del #hack Wikimedia. (2).

5. Algunas conclusiones: reflexionando sobre las hipótesis de trabajo

Como señalan Schwartzman, Tarasow y Trech (2014) un dispositivo tecno-pedagógico es un espacio digital en el que se implementa una propuesta educativa en particular. En este espacio, la dimensión pedagógica posee una importancia central. Como observan claramente los autores:

Son decisiones de corte pedagógico y didáctico las que definen lo que sucede en ellos [los dispositivos tecno-pedagógicos], lo que se produce y cómo se produce, más que las características tecnológicas propias de la plataforma o dispositivo que se utiliza. (p.3)

Sin embargo, como observarán luego los autores, el diseño didáctico en un espacio digital requiere que lo pedagógico se encuentre oportunamente ensamblado con las decisiones específicamente tecnológicas. Así, como dispositivo tecno-pedagógico, el diseño del EduHackatón, implicaba un desafío complejo por dos dificultades que, claramente, podíamos identificar desde el inicio:

a. El ritmo veloz de la propuesta: los participantes, desconocidos entre sí, prácticamente no tendrían tiempo de establecer vínculos sociales antes de ponerse rápidamente en tarea, lo cual exigiría reconocer el problema en su contexto y acordar colaborativamente una posible solución.

b. La cantidad prevista de involucrados: el volumen de participantes exigiría recursos que facilitarían los procesos de discusión y negociación a través de herramientas estandarizadas, que emularan los mecanismos interactivos de la mayoría de las plataformas para las redes sociales (nos referimos concretamente a los sistemas de votación, aprobación, incrustación de contenidos, etcétera).

Y es en este escenario que consideramos que la experiencia del EduHackatón logró resolver estas dificultades, alcanzando el propósito inicial de explorar un diseño que facilitara la contribución original, la valoración y la negociación en torno a la búsqueda de soluciones concretas con las restricciones de un cronograma ajustado. En efecto, al revisar las tres hipótesis de trabajo planteadas en el comienzo consideramos que estas permitieron asumir buenas decisiones en relación al diseño tecno-pedagógico:

a. Hipótesis 1: El enfoque pedagógico orientado a la resolución de problemas. Los #Hacks se centraron en la necesidad de resolver una preocupación en el marco de un contexto “real” y esta invitación resultó muy convocante. Creemos que el hecho de que fueran presentados por las mismas instituciones interesadas los hizo aún más interesantes. Es de destacar también que todos los

#Hacks lograron mantener siempre el foco de atención en las intervenciones: no se observaron mensajes fuera de tópico ni tampoco superposiciones de temas tratados en otros #Hacks.

b. Hipótesis 2: la horizontalidad y la velocidad como dinamizadores. Los vínculos que pudieron observarse durante el proceso fueron suficientes como para que se produjera el intercambio necesario para resolver las consingas. Los participantes se volcaron directamente a la tarea de modo interactivo tal como se proponía en la consigna de trabajo. Es posible considerar, no obstante, que el condicionamiento temporal limitó la extensión y profundización del debate.

c. Hipótesis 3: La apertura en red como marco de transparencia y disseminación: El Eduhackaton despertó el interés de aproximadamente doscientos adherentes, de los cuales el 53% se involucró activamente. Habiendo sido las redes sociales el principal medio utilizado para invitar y convocar, consideramos que su nivel de impacto y retención alto fue favorecido por la posibilidad de que el trabajo se desarrollara en un espacio público. Concluimos entonces que el diseño tecno-pedagógico del Eduhackaton aunque perfectible, pareciera haber resultado oportuno para los propósitos generales de la actividad. Y creemos también que esta propuesta ha resultado igualmente valiosa para todos los que formamos parte de ella en sus diferentes momentos tanto desde el diseño como de la implementación y la participación.

Notas

⁽¹⁾ Un wiki es una “una plataforma digital que permite la producción de un hipertexto con la participación simultánea de varios editores.

⁽²⁾ Este proyecto se llamó “Desafío Wikimedia - Red de Graduados del PENT”

Para más información ver: <http://www.pent.org.ar/novedades/proyecto-desafio-wikimedia-red-graduados-del-pent>

Referencias bibliográficas

- Caldeiro, G. (2014). *Dinámicas colaborativas y tensiones de la educación en línea*.
- Caldeiro, G. (2013). *El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-red-trabajo-colaborativo-entornos-mediados-por-tecnologia>
- Caldeiro, G. ; Merpert, A. y Odetti, V. (2013) *Mi primer Hackaton*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/nuestro-primer-hackaton>
- Caldeiro, G., & Merpert, A. (2014) *El “Eduhackaton”: un dispositivo pedagógico en línea orientado a la resolución de colaborativa de problemas*.
- Pozo, J.I. (1994) *La solución de problemas*. Madrid. Santillana
- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014), *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea, Aportes a un campo en formación. Homo Sapiens*. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/libro/> <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/830.pdf>

Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014) *Eduhackaton: el ejercicio de crear nuevos dispositivos tecnopedagógicos para la educación* (y aprender de la experiencia) OEI Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Noviembre 2014. Disponible en: <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/913.pdf>

Abstract: The “Edu hackathon” is an educational online techno device designed to solve educational problems in a limited time. Eduhackaton implementation, which is described in this paper, required the development of a software that featured a GUI that facilitated interaction and documentation of the work process among many participants who were not previously known. From a pedagogical perspective, the design of integrated activities: a) the pedagogical models aimed at solving problems; b) horizontal and fast dynamics hackatones c) opening feature digital network exchanges.

Keywords: Interactivity - digital identity - collaborative interface

Resumo: O “Eduhackaton” é um dispositivo techno linha educacional em linha desenhado para resolver problemas educa-

cionais num tempo limitado. A implementação do Eduhackaton que se descreve nesta conferência, requereu do desenvolvimento de um software que contou com uma interface gráfica que facilitava a interação e a documentação do processo de trabalho entre muitos os participantes que não se conheciam previamente. Desde uma perspectiva pedagógica, o design da atividade integrou: a) os modelos pedagógicos orientados à resolução de problemas; b) a dinâmica horizontal e veloz dos hackatones e c) a abertura característica dos intercâmbios digitais em rede.

Palavras chave: Interatividade - identidade digital - Interface de colaboração

(*) **Graciela Paula Caldeiro:** Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnología (Universidad Nacional de Córdoba), Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes) y Licenciada y profesora en Comunicación/Publicidad (Universidad del Salvador). Se desempeña como docente e investigadora del PENT, Flacso Argentina. Profesora en el nivel medio y superior en el área de TIC y como capacitadora docente. Como investigadora se especializa en interacciones sociales en entornos digitales y redes de aprendizaje.

Proyectos telecolaborativos: Ampliando las aulas a través de las TIC

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Silvana Carnicero (*)

Resumen: El propósito de este trabajo es mostrar las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de extender los momentos de aprendizaje más allá del aula y de hacerlo de manera colaborativa a través de Internet. Los proyectos telecolaborativos se presentan como la estrategia didáctica de elección para planificar actividades con TIC que no reproduzcan viejos modelos educativos con nuevos recursos sino que permitan la construcción colaborativa de conocimiento ayudando a los alumnos de escuelas secundarias a desarrollar las habilidades del siglo XXI que le serán requeridas en su futuro tanto en contextos académicos como laborales.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación – aprendizaje colaborativo – estrategia de enseñanza.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 61]

Introducción

La pregunta que guía este trabajo es cómo desde la escuela los proyectos telecolaborativos permiten organizar propuestas de enseñanza poderosa (Maggio, 2012) que aumenten la motivación de los alumnos por aprender áreas del conocimiento lejanas a su realidad de manera significativa.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) ofrecen diferentes posibilidades para el aula que pueden hacer viables estos objetivos y ayudarnos a responder estos interrogantes siempre y cuando

las mismas no se utilicen reproduciendo viejos modelos de enseñanza con un soporte diferente.

En 1999, Judi Harris fue uno de los autores que propuso la inclusión de proyectos telecolaborativos como estrategia didáctica con inclusión de TIC. En esta estrategia de trabajo áulico, los participantes se comunican usando el potencial que ofrecen las nuevas tecnologías para trabajar con pares globales generando conocimiento sobre temas de disciplinas diversas y obteniendo como resultado un producto tangible. Muestras de estos proyectos telecolaborativos son los que podemos encontrar

en redes educativas como la red telecolaborativa IEARN (International and Educational Resource Network), Red TELAR (Todos en la Red) o el British Council.

La red IEARN, en la cual se alojan los proyectos que describiré a lo largo de este trabajo a modo de ejemplo, es una red global de proyectos educativos que responden a diferentes disciplinas y que cuentan con la participación de alumnos y docentes de todo el mundo para el logro de un producto en común que es el resultado de un proceso de negociación y colaboración a través de Internet y que es compartido en dicha red.

En las actividades propuestas por estos proyectos, las sistematizaciones de la información se traducen a través de diferentes consignas que responden a los dos tipos básicos de empleo de la tecnología:

- *como reservorio de información* (Ejemplo de actividad: búsqueda de información en Internet)

- *como forma de propiciar la comunicación entre alumnos y docentes globales* (Ejemplo de actividad: compartir la producción con los participantes del proyecto dentro de la red de proyectos telecolaborativos a los que pertenece el proyecto o crear un Blog o una wiki y luego compartir el enlace con los pares).

En el año 2008, Boss y Krauss definen un buen trabajo en proyectos como aquel que está diseñado para generar diferentes itinerarios de aprendizaje permitiendo conexiones dentro y fuera de la disciplina que genera el proyecto a través de experiencias complejas que pueden ser reales o simuladas. Según estos autores, los proyectos son realistas y cruzan disciplinas usando datos de fuentes primarias que son en muchos casos las voces de los propios participantes involucrados en las problemáticas de los proyectos. Los estudiantes involucrados investigan a la manera que lo hacen los expertos, una de las características de la enseñanza poderosa (Maggio, 2012). En este enfoque, los alumnos se predisponen al aprendizaje ya que se fomenta la persistencia, la asunción de riesgos, la confianza, la auto-reflexión y la cooperación. El énfasis en la actividad es otro de los rasgos distintivos.

El advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la educación trajo cambios al trabajo en proyectos (Carnicero, 2002) permitiendo a través del uso de Internet cruzar las paredes del aula alcanzando tanto nuevos miembros como nuevas audiencias para los resultados de los proyectos. Estas audiencias se diferenciaban del docente del aula o de los propios compañeros de clase ya que los destinatarios del producto de un proyecto pasaron a ser pares globales que se encuentran muchas veces a miles de kilómetros de distancia y con quienes la comunicación solo se hace posible gracias a las nuevas tecnologías que actúan como mediadoras.

Esta integración de TIC en las aulas no solo produjo un cambio en los receptores de los productos finales de los proyectos sino que permitió que los proyectos sean trabajados colaborativamente entre estudiantes de distintos grados, distintas escuelas o distintos lugares de principio a fin haciendo que cada resultado parcial de un proyecto sea el producto de un proceso de negociación entre pares virtuales.

Las NTIC tomaron un rol diferente que en sus primeras inclusiones ya que a través de diversas herramientas y plataformas los alumnos pudieron dejar ese rol pasivo que solían tener con las viejas tecnologías para convertirse en activos productores de conocimiento.

La comunicación entre los participantes de un proyecto telecolaborativo puede ser escrita u oral dependiendo de la herramienta TIC que se elija para la colaboración entre los participantes y de la meta que el proyecto persiga teniendo en cuenta que uno de los requisitos para que se produzca el aprendizaje colaborativo es que los miembros del grupo tengan objetivos comunes y una tarea en común que lograr (Andreoli, 2012)

Tipologías de clasificación de los proyectos telecolaborativos

Los proyectos organizan sus actividades siguiendo tres estructuras principales que son independientes de los contenidos de los proyectos. Harris (1999) propone tres estructuras básicas que luego se subdividen permitiendo poner en práctica distintos tipos de proyectos telecolaborativos. Estas tres estructuras son los intercambios de información, la recolección de información y la resolución de problemas.

De esas estructuras básicas se desprenden los tipos de proyectos que a continuación se detallan:

Intercambios interpersonales

Correspondencia escolar electrónica: Tuvo la base en el correo postal y los mensajes pueden ser individuales o grupales.

Aulas globales: Es una extensión de la primera estructura pero dos o más grupos se concentran en el estudio de un tema. La búsqueda de semejanzas y diferencias entre los grupos participantes del proyecto dada por su cultura y/ o ubicación geográfica enriquecen el proyecto.

Apariciones electrónicas: Personalidades externas a la educación pueden mediante su aparición a través de las nuevas tecnologías aportar sus conocimientos al proyecto tanto de manera asincrónica como puede ser mediante la intervención en un foro o en forma sincrónica vía chat o videoconferencia.

Telementorazgo: Una personalidad externa a la escuela apoya a los estudiantes en el proyecto actuando como guía de manera sostenida sincrónica o asincrónicamente.

Preguntas y respuestas: Los alumnos interactúan con unidades que tienen servicios de preguntas y respuestas mediante los cuales los alumnos hacen consultas y especialistas de turno responden.

Encarnación de personajes: Uno de los alumnos toma un rol de un personaje importante para el proyecto y los demás lo consultan como si él fuera esa persona, para eso el alumno hace la preparación correspondiente para poder tomar el lugar del personaje que encarna. Puede ser alguien famoso o alguien que represente a un colectivo que vivió una situación particular.

Colecciones de información

Intercambios de información: Incluye la recolección e intercambio de información para ser comparada o utilizada en los productos del proyecto.

Creación de base de datos: A la búsqueda e intercambio de información sobre un tema en particular, le agrega la organización de la misma, principalmente cuando el volumen de información recolectada es grande.

Publicación electrónica: Una de las estructuras más frecuentes. Sus formas van desde revistas electrónicas hasta Blogs, wikis y páginas Webs dependiendo del estilo de participación que se desee dar a los telecolaboradores.

Excursiones virtuales: Lo vivido en una salida o viaje real realizado por docentes se reconstruye pensando en que otros alumnos o docentes de lugares distantes pueden con la información provista hacer un viaje virtual al lugar. Por ejemplo, alumnos que visitan el zoológico de la ciudad pueden usar la información e imágenes tomadas durante la visita para armar un tour virtual a alumnos de otros lugares. Las excursiones virtuales no siempre son a lugares geográficos o históricos sino también a cosas: un viaje al interior del corazón para ver su mecanismo.

Análisis de conjunto de datos: Al participar en estos proyectos grupos disímiles, su estructura permite buscar patrones luego de la comparación y organización de la información encontrada por los grupos participantes.

Resolución de problemas

Búsqueda de información: Persigue el objetivo de aprender a usar materiales de referencia. Los diferentes grupos utilizan fuentes de información previamente estipuladas para resolver el problema propuesto por el proyecto.

Actividades retroalimentadas por compañeros: Los participantes realizan críticas o comentarios a las producciones realizadas por sus telecolaboradores. Esta es una estructura frecuente para el trabajo con producciones artísticas o literarias.

Resolución paralela de problemas: Los estudiantes geográficamente buscan por separado soluciones a un problema dado para luego compartir y comparar las posibles soluciones.

Creaciones secuenciales: Proceso de creación literaria, artística o tecnológica a la que los telecolaboradores contribuyen por turnos.

Resolución de problemas con telepresencia: Estructura basada en la comunicación sincrónica a través de chat, audio o videoconferencia en la cual los participantes resuelven la misma actividad a la par en distintos lugares como puede ser una lluvia de ideas en un proyecto para promocionar un lugar turístico.

Simulaciones: Esta estructura permite a estudiantes un mejor estudio de procesos científicos a través de la modelización usando recursos tecnológicos disponibles. No requiere de grandes equipos ya que Internet contiene pequeños mundos virtuales.

Proyectos de acción social: En estos proyectos, los problemas ya sean éticos, sociales, culturales, económicos o ecológicos no solo se identifican y se estudian sino que los participantes buscan soluciones aplicables al mundo real como colectas, campañas de concientización, eventos solidarios entre otras posibilidades. Al mismo problema, cada telecolaborador le puede encontrar un camino diferente y compartir en el espacio del proyecto su forma de buscar una solución.

Todos estos proyectos tienen características metodológicas comunes: se basan en el constructivismo, el conectivismo, la inteligencia colectiva y el aprendizaje basado en problemas y son las TIC las encargadas de llevar la vida real a la escuela y a partir de ella construir conocimiento dentro de la escuela o en espacios virtuales ligados a ella dando origen a producciones conjuntas que vuelven a la vida real a través de los espacios de publicación en la red volviendo así a la comunidad. Por ejemplo, un proyecto telecolaborativo sobre medio ambiente puede entrar a la escuela a partir de fotografías tomadas por los alumnos en sus barrios que reflejen problemas ambientales, entre todos y a través de la red proponer soluciones conjuntas y volver a la comunidad como un Blog de propuestas para la solución de los problemas mencionados.

Adoptando la metodología de proyectos telecolaborativos en las aulas

A la hora de pensar en participar en un proyecto de este tipo con nuestros alumnos debemos seguir diferentes pasos. Para comenzar, es necesario visitar alguna red telemática para ver qué proyectos disponibles responden a nuestras necesidades curriculares. Para realizar esa selección tenemos que tener en cuenta que se requiere una planificación cuidadosa por parte del docente y compartida con los alumnos y que los alumnos van a tener que llevar a cabo un proceso de investigación y para eso necesitan tener disponibilidad de recursos para hacerlo. Sin olvidarnos que estamos frente a un proyecto telecolaborativo es importante considerar cómo y en qué espacio se va a realizar la colaboración entre los participantes del proyecto. Proyectos con colaboración sincrónica, es decir, alumnos conectados en tiempo real, demandan mayor organización y disponibilidad de tiempos y herramientas por parte de los docentes a cargo de los grupos participantes. La colaboración asincrónica otorga mayor flexibilidad al proyecto aunque la experiencia muestra que los proyectos que cuentan con alguna instancia de comunicación sincrónica generan más sentido de pertenencia entre los participantes.

Como todo proyecto telecolaborativo termina con un producto final tangible que es el resultado del proceso de colaboración, se debe conocer qué características tiene el producto porque eso va a guiar el proceso de participación en el proyecto. Libedinsky (2011) ha propuesto cinco producciones alternativas que se desprenden de la telecolaboración: la dinámica de producción conjunta, la dinámica de producción secuenciada, la dinámica de producción complementaria, la dinámica de producción mosaico y la de producción en espejo. Lo que varía entre ellas es el grado de interdependencia entre los grupos participantes asegurando mayor continuidad en el proyecto por parte de las clases involucradas.

Finalmente, es la publicación del producto del proyecto lo que marca el cierre del mismo y allí es necesario elegir el medio dependiendo de qué esperamos que ocurra después. Si esperamos que el proyecto termine con la publicación del producto, la creación de un sitio Web con los resultados o un poster digital se presentan como buenas alternativas, pero si nos interesa la reacción del receptor de nuestro mensaje, la creación de un Blog que

da la opción a que el lector comente en otra posibilidad a considerar, sería mejor.

Como toda actividad educativa tiene una evaluación, los proyectos telecolaborativos no están ajenos a ella. Al pensar en la evaluación de un proyecto telecolaborativo es necesario recordar qué tipo de actividad es para diseñar una evaluación acorde. Es importante tener presente que se trata de una actividad grupal, interdisciplinaria, centrada en el alumno, mediada por tecnología y cuyo resultado es un producto final que se logra luego de un proceso de trabajo colaborativo. Sería injusto pensar en una evaluación tradicional para evaluar una actividad que emerge de supuestos pedagógicos diferentes. Es por eso que Harris (1998) nos invita a pensar en una evaluación auténtica, basada en la actuación y propone como instrumentos de evaluación las rúbricas, los portafolios y los diarios de los alumnos que pueden ser redactados durante el desarrollo del proyecto dando cuenta del proceso del mismo.

Los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta para evaluar el proyecto deben ser informados a los alumnos previamente y deben ser comprendidos por ellos. En lo posible, es deseable que los mismos sean consensuados entre alumnos y docentes a cargo del proyecto.

El uso de las TIC en el marco de los proyectos telecolaborativos

Algunos de los recursos tecnológicos más utilizados en los proyectos telecolaborativos que he participado se pueden agrupar de acuerdo a la función que cumplieron dentro del proyecto:

- Buscadores: para realizar la investigación
- Organizadores gráficos: para organizar la información encontrada (Ej: Spicynodes)
- Presentaciones: se utilizó *Power Point* y *Google Drive*
- Posters y tableros digitales: *Glogster*, *Padlet* y *Mural.ly*
- Espacios de colaboración: grupos cerrados de Facebook, foros de redes telemáticas. Moodle.
- Espacios de publicación: *Blogger*, *Wikispaces*, *Wixmix*, *Slideshare*

Ejemplos de proyectos telecolaborativos

Proyecto: Desastres Naturales

Objetivo: que los alumnos tomen conciencia de los desastres naturales que afectan las diferentes partes del planeta, comprendan sus causas y consecuencias y conozcan los planes de acción que disminuyan sus efectos. Materias: geografía, historia, construcción de ciudadanía, biología, lengua e inglés

Actividades: Elaboración de presentaciones Power Point sobre los diferentes desastres naturales. Intercambio a través de Skype con pares globales para intercambiar experiencias vividas en los diferentes lugares. Geolocalización de sitios de apoyo y evacuación ante desastres naturales.

Producto final: Mapa de seguridad ante desastres naturales colaborativo.

Proyecto: Voces de los Jóvenes

Objetivo: que los alumnos creen mensajes concientizadores sobre problemáticas adolescentes a través de la creación de producciones audiovisuales.

Materias: arte, ciudadanía, lengua, inglés.

Actividades: elaboración de videos, fotografías y diseños gráficos con mensajes sociales y devolución a producciones realizadas por pares globales. Intervención en foros.

Producto final: producciones audiovisuales y gráficas.

Proyecto: Mi escuela, Tu escuela

Objetivo: que los alumnos comparen escuelas alrededor del mundo reforzando la identidad de la propia institución y conozcan otras realidades para fomentar el respeto por la diversidad

Materias: estudios sociales, educación cívica, lengua e inglés

Actividades: investigación, participación en foros y elaboración de cuestionarios relacionados a temáticas educativas.

Producto final: contribución a una página Web con información de las escuelas participantes.

Conclusiones

La telecolaboración se presenta como estrategia didáctica que permite acercar distintas voces al aula y permite hacer del aprendizaje una experiencia significativa que combina la manera que se estudia en los distintos campos de las disciplinas con la realidad de las personas que viven las problemáticas presentadas por los distintos proyectos. Las TIC aportan a los proyectos telecolaborativos las herramientas para que la negociación y comunicación continua se facilite y supere las barreras temporales y espaciales que el aprendizaje dentro de los límites de la escuela tradicional tiene. Los proyectos telecolaborativos son de gran ayuda para que los alumnos desarrollen en la escuela las diferentes habilidades del siglo XXI que le permitirán desenvolverse apropiadamente fuera de ella.

Referencias bibliográficas

- Andreoli, S. (2012) *Herramientas de co-elaboración en educación*. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/0ByqjjwjS8PKfcWRKZzVIbmk4OVU/edit>
- Boss, S y Krauss, J (2008) *Reinventing Project-based Learning: your Field Guide to Real-world Projects in the Digital Age*, Eugene, OR, International Society for Technology in Education (ISTE)
- Carnicero Sanguinetti, S. (2002) *Information Technology Assisted-Project Work: From Beginning to End*. En: Curriculum Development. Conference Proceedings. Córdoba. Comunicarte, pp 202-207.
- Harris, J (1999), "First steps in collaboration" en *Learning and Leading with Technology*, 27 (3), 54-57. Disponible en: <http://virtual-architecture.wm.edu/Foundation/Article/First-Steps.pdf> Consultado: febrero, 2013.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

Manso, M; Pérez, P; Libedinsky, M; Light, D y Garzón, M. (2011). *Las TIC en las aulas: Experiencias latinoamericanas*. Buenos Aires. Paidós.

Abstract: The purpose of this paper is to show the possibilities offered by new information and communications technology to extend the moments of learning beyond the classroom and do it collaboratively over the Internet. The telecollaborative projects are presented as teaching strategy of choice for ICT planning activities that do not reproduce old models with new educational resources but allow the collaborative construction of knowledge helping high school students to develop skills that will be XXI century required in the future in both academic and industrial contexts.

Keywords: information and communications technology - Collaborative learning - teaching strategy

Resumo: O propósito deste trabalho é mostrar as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias da informação e a comuni-

cação de estender os momentos de aprendizagem para além da sala de aula e do fazer de maneira colaborativa através de Internet. Os projetos tele - colaborativos apresentam-se como a estratégia de ensino de eleição para planificar atividades com TIC que não reproduzam velho modelos educativos com novos recursos senão que permitam a construção colaborativa de conhecimento ajudando aos alunos de escolas secundárias a desenvolver as habilidades do século XXI que ser-lhe-ão requeridas em seu futuro tanto em contextos académicos como de trabalho.

Palavras chave: Tecnologia da informação e comunicações - Aprendizagem colaborativa – estratégia de ensino.

^(*) **Silvana Carnicero:** Profesora de inglés egresada del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V González” y Licenciada en Educación egresada de la Universidad de Quilmes con orientación a diseño, coordinación y evaluación de proyectos educativos. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, posgrado realizado en la OEI.

Aprendiendo Física con superhéroes

Marcela Carrivale ^(*)

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Resumen: Esta propuesta metodológica se basa en la utilización de superhéroes de cómics y las TIC para el aprendizaje de la Física. Los grupos de aprendizaje cooperativo (GAC) se utilizaron como estrategia de trabajo. El objetivo fue que los alumnos lograran la comprensión, aplicación y demostración de fenómenos físicos, a través de los superpoderes, mostrando en qué casos se violan los principios físicos. Se encontró que la estrategia utilizada aumentó la motivación e interés y se logró integrar varias asignaturas en el diseño del video. Las TIC fueron una herramienta valiosa para la resolución de problemas, búsqueda y selección de información.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo - física - historieta.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 64]

Introducción

En la actualidad se observa la necesidad de realizar innovaciones en la enseñanza de las ciencias; y en especial de la Física. Es necesario buscar estrategias pedagógicas más dinámicas, participativas y por qué no, más entretenidas o lúdicas. Históricamente los sistemas educativos, se han caracterizado por su rigidez por transmitir el conocimiento, pero hoy la motivación es un factor importante en la práctica cotidiana del proceso de enseñanza aprendizaje, tanto entre los profesores, para enseñar, como entre los alumnos, para aprender. Contrario a esto, en las aulas se encuentra poca motivación por estudiar los contenidos de las disciplinas científicas, como es el caso de la Física. En el campo de la enseñanza de esta asignatura, se requiere garantizar la formación del pensamiento científico y reflexivo, así como el desarrollo de habilidades para la asimilación

de la información, la construcción de conocimiento y la formación de personas críticas. Desde la cátedra de Física de la escuela EESOPÍ N°3071 “La Inmaculada” de la ciudad de Santo Tomé, se trabajó en una estrategia pedagógica con el objetivo que los alumnos logren la comprensión, aplicación y demostración, de fenómenos físicos trabajados en la asignatura, a través de la explicación de los poderes de los superhéroes de cómics, mostrando en qué casos violan los principios físicos. La investigación y análisis llevado a cabo fueron plasmados en un video que se presentó en el marco de la Feria de Ciencias Institucional.

Existen diversas formas en que pueden emplearse los cómics en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Física. La primera es como un elemento motivacional, que permita introducir un tema y cambiar la visión de la ciencia y el científico (García M, 2009). La segunda es

como una herramienta didáctica que funja como medio o puente, entre la búsqueda de información y el aprendizaje significativo (Barreto M, 2002). Por último, el cómic como un fin en sí mismo, que permita el análisis y síntesis de lo aprendido, es decir, evaluar el proceso de creación y fomentar el trabajo en equipo. Kakalios desarrolló el seminario llamado “Todo lo que sé sobre física lo aprendí leyendo cómics”, donde, a través de las acciones y superpoderes de los héroes, se muestra cómo estos infringen los principios físicos y lo que podría pasar si los respetaran (Kakalios J, 2006). Algunas de las ventajas de usar el cómic como recurso didáctico son que es poco costoso, cercano y motivador para los alumnos, sale de lo tradicional, fomenta la creatividad, enriquece las posibilidades comunicativas, es vehículo de ejercicios de comprensión lectora, puede utilizarse como centro de interés de un tema, es fuente de ejercicios que estimulan los métodos de análisis y síntesis, estimula el desarrollo del pensamiento lógico del alumno, adaptable a cualquier nivel y con cualquier tema, y por último puede convertirse en un medio movilizador para la organización de debates, coloquios, etc. (Granja Pascual JJ, 1987). El cómic utiliza un lenguaje gráfico-narrativo determinado para persuadir y entretener al lector. Si aprovechamos esta característica con un fin pedagógico, podemos desarrollar una metodología didáctica que facilite el aprendizaje de los contenidos en disciplinas de cualquier etapa educativa.

Una de las finalidades de la educación es promover en los alumnos, la resolución de problemas, la búsqueda y selección de información, y el manejo y uso de los avances tecnológicos. En función de esto, es interesante subrayar la centralidad creciente de las TIC en los procesos educativos y formativos. En este marco, las TIC se presentan como instrumentos poderosos para promover el aprendizaje, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. Por una parte, estas tecnologías hacen posible, mediante la supresión de las barreras espaciales y temporales, que más personas puedan acceder a la formación y la educación. Por otra parte, gracias a las tecnologías multimedia e Internet, se dispone de nuevos recursos y posibilidades educativas (Coll C, 2007). Algunas de las herramientas más poderosas y utilizadas en el campo de la educación son sin duda la consulta mediante buscadores, la participación en grupos de intereses particulares y las ayudas audiovisuales. Una aplicación de la teoría de Vigotsky a la integración de tecnología en las prácticas educativas, es el concepto de “*andamiaje educativo*”. Se refiere al proceso de controlar los elementos de la tarea que están lejos de las capacidades del estudiante, de manera que pueda concentrarse en dominar los que puede captar con rapidez. Se trata de una analogía con los andamios de la construcción de inmuebles, pues, al igual que estos tiene cuatro funciones esenciales: 1) brindar apoyo; 2) servir como herramienta; 3) ampliar el alcance del sujeto que de otro modo serían imposible; 4) usarse selectivamente cuando es necesario (Baquero R., 1997).

En cuanto a las TIC como herramienta, en este proyecto la fuente de información más utilizada fue Internet. Es indiscutible que es una herramienta poderosa para ayudar a la difusión del conocimiento y la educación.

Se dice que estamos en la era de la comunicación y el conocimiento, de ahí la importancia de esta red de redes. Internet tiene varios potenciales educativos puesto que facilita el aprendizaje colaborativo, provee una cantidad de recursos educativos, mejora las vías de comunicación (Gutiérrez Pérez A, 2003). El docente tiene un rol importante en este proceso de búsqueda de información, guiando en la selección de fuentes confiables, creando un pensamiento crítico.

Otra herramienta fundamental en este trabajo fue la utilización de medios audiovisuales. Estos se utilizaron como instrumentos para plasmar los conocimientos y habilidades aprendidas y perfeccionadas por los estudiantes. El vídeo permite además un feed-back inmediato que consiste en que el alumno observe sus propias ejecuciones, y con la ayuda del profesor y de sus compañeros, pueda analizar su comportamiento, corregir los errores cometidos y perfeccionar las habilidades y actividades en cuestión (Bartolomé A., 2002)

Metodología

Desde la cátedra de Física de una escuela de nivel secundario de la ciudad de Santo Tomé (EESOPIN°3071 “La Inmaculada”), Provincia de Santa Fé, se integró a la planificación anual un proyecto como eje transversal a los contenidos de Física de 3° año. El mismo consistía en trabajar los ejes temáticos desde los superhéroes de cómics y la física. Se les planteó a los alumnos dividir al curso en grupos de aprendizaje cooperativo (GAC) no mayores a 4 integrantes, donde cada uno debería elegir un superhéroe. El objetivo de la estrategia pedagógica fue que los alumnos logren la comprensión, aplicación y demostración de fenómenos físicos trabajados en la asignatura, a través de la explicación de los superpoderes de los héroes, mostrando en qué casos violan los principios físicos y cuáles no. Este trabajo de investigación se debía plasmar en un video que debían diseñar y crear, y no debían superar los 5 minutos de duración, cada uno.

El proyecto se dividió en tres etapas: En la primera, se seleccionó el superhéroe y se realizó la búsqueda bibliográfica de información. En la segunda los alumnos organizaron la información recopilada y eligieron los medios, software, etc., que se utilizaron para la realización del video. Y en la última etapa se procedió al diseño y compaginación del video donde los GAC plasmaron una secuencia de imágenes que explicaba que poderes de los superhéroes podían ser factibles, y cuáles violaban los principios físicos. Durante el año lectivo se destinaba una hora cátedra al proyecto, donde el docente actuaba como guía, facilitador, orientador o mediador en el proceso de investigación. Estos medios audiovisuales fueron expuestos dentro del marco de la Feria de Ciencias que se realizó en dicha escuela.

Resultados

En la primera etapa, para introducir a los alumnos en el proyecto, se utilizó como disparador, el prólogo del libro “*La física de los superhéroes*” (Kakalios J, 2006). Se dividió al curso en 5 GAC, y cada uno eligió un superhéroe entre ellos: “*Hulk*”, “*Spiderman*”, “*Flash*”,

“Violeta Parr” (de “Los increíbles”) y “Thor”. Cada GAC identificó los superpoderes de cada personaje y seleccionaron aquel/los que pudieran relacionar con los contenidos dados durante el ciclo lectivo. Como fuente de información mayormente utilizaron Internet. Para el análisis, comprensión y relación con principios físicos se utilizaron páginas y revistas científicas disponibles en la Web, entre otros, sumado al material de la cátedra. También fue muy importante la búsqueda en “youtube”, tanto para descargar videos de películas como para analizar los programas del físico Ernesto Blanco “La Física de los superhéroes”. Google imágenes fue el buscador principal para descargar fotos e imágenes y escenas de películas.

La segunda etapa tuvo como objetivo la organización de la información recopilada y selección de los medios, software, que utilizaron para el diseño de los videos. Y en la última etapa los alumnos procedieron al diseño y elaboración del video. Para la grabación de voces y sonidos utilizaron sus celulares, tablets o netbooks. Para descargar fragmentos de películas y canciones para musicalizar su presentación, se utilizó el programa “aTube Catcher”. Y para la recopilación de los recursos y creación del video se usaron los softwares “Movie Maker” y “Power Point”.

Cada GAC presento un video de 5 minutos de duración, donde explicaban qué superpoderes violaban algún principio físico o qué ocurriría en caso que sea factible. Algunos grupos además pudieron integrar principios biológicos, como por ejemplo el GAC que eligió a Spiderman, donde integraron conceptos de *mutación en Ingeniería Genética* asociados a Biotecnología, o el análisis de materiales como nanotubos de carbono, desarrollados por la Nanotecnología. El grupo que desarrollo los poderes de Thor, menciona estudios científicos innovadores para generar tormentas de manera artificial. La información seleccionada por los alumnos, además, fue de elevada calidad y actualidad. El producto final elaborado, logra mostrar imágenes y animaciones de los superhéroes en los videos, y utiliza la comparación con fenómenos de la vida cotidiana para su explicación, mostrando el porqué se violan las leyes físicas, por ejemplo en el caso de Flash, se explicó el movimiento circular con el caminar o correr de las personas y además, se comparó con otro superhéroe (Mister Fantástico) analizando quién sería más rápido. Se analizó qué pasaría en nuestras vidas si estos superhéroes existieran, y los motivos de porqué no son factibles algunos poderes. Se estudiaron y explicaron fenómenos meteorológicos, como las tormentas y rayos y cómo funciona un pararrayos. En lo que refiere a temas curriculares de Física de 3° año, se explican los poderes mediante cinemática, fuerza, campos vectoriales, energía y trabajo, entre otros.

Conclusión

El cómic se ha empleado como herramienta didáctica en distintas áreas ya que de él se puede obtener información (tanto de la imagen como del diálogo), se adquiere conocimiento y se cambia la forma de actuar de los individuos a través una serie de actividades en torno a él. El cómic también se ha empleado para introducir

y discutir conceptos básicos de los temarios de Física. En este trabajo se utilizó el cómic como una herramienta didáctica que sirvió como medio o puente, entre la búsqueda de información y el aprendizaje significativo. Se observó que los alumnos mostraron motivación al encontrar que los poderes de sus superhéroes favoritos podían explicarse mediante principios físicos.

En cuanto a la posición investigadora y crítica en la que debían ponerse los alumnos para la realización de este trabajo, se puede concluir que además de manejar información de alta calidad y actualizada, lograron integrar y comprender conceptos físicos; pero sin dejar de resaltar que se integraron además conceptos biológicos y matemáticos, obteniéndose un trabajo interdisciplinario.

Las TIC resultaron instrumentos eficaces para promover el aprendizaje de la Física. Internet fue una herramienta fundamental para la investigación, medio de comunicación de ideas y conocimientos, y producción creativa de los videos.

El video ofreció favorecer el interés, permitió manipular el tiempo de manera que la reproducción se haga en el mismo, mayor o menor tiempo de ocurrencia del fenómeno para mejorar la explicación del mismo. Este medio audiovisual posee un valor pedagógico y educativo que va desde el trabajo de investigación para la elaboración de un guión y de los contenidos que se plasman en el mismo, hasta los aprendizajes instrumentales requeridos para el dominio técnico de los equipos, sin olvidar la capacidad necesaria en la locución, y la producción y postproducción del medio.

Como conclusión final, podemos decir que se consiguió implementar una estrategia pedagógica más dinámica, participativa y entretenida para el desarrollo y aplicación de los principios ó fenómenos físicos. Los resultados obtenidos han sido gratificantes, pues los estudiantes que mostraban rechazo por la Física, al finalizar el proyecto mostraron curiosidad e interés.

Aprender con superhéroes, como recurso pedagógico, nos permitió tratar aspectos de la física, química, biología o matemáticas que habitualmente quedan restringidos a las clases de la asignatura. Flash, Spiderman, Thor, entre otros, nos pueden abrir un camino en el recorrido del mundo de la ciencia. Los docentes debemos aprovechar el enorme potencial de atracción y seducción que poseen los superhéroes, y encauzarlo hacia la enseñanza aprendizaje de la ciencia. La visión o lectura inteligente de filmes o cómics, a la vez que son en sí mismos actos lúdicos, constituyen una vía para que los estudiantes de hoy, ciudadanos de mañana, ejerciten el espíritu crítico, preparándose para afrontar el futuro.

Referencias bibliográficas

- Baquero R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: AIQUE.
- Gutiérrez Pérez A. (2003). *Internet: Un Recurso Educativo*. Etic@net. Año I, N°2. Granada, España.
- Barrero M. (2002). *Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula*. Conferencia en las jornadas sobre narrativa gráfica, Jerez.
- Coll César (2007). *TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas*. XXII Semana Monográfica de Educación. Fundación Santillana. Madrid.

- García M. (2009). *La física con humor se enseña (y aprende) mejor*. Revista Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, 60, 65-72 (2009).
- Granja Pascual JJ (1987). *La utilidad didáctica del cómic*. *Ikastaria: cuadernos de educación*, Nº. 2, págs. 25-52.
- Kakalios, J. (2006) *La física de los superhéroes*. Barcelona: Ma Non Troppo.
- Bartolomé A. (2002). *Multimedia para educar*, Barcelona, Ediciones Edebé, 236-238

Abstract: This methodological proposal is based on the use of superhero comics and ICT for learning physics. Cooperative learning groups (GAC) were used as a working strategy. The aim was that students will develop an understanding, application and demonstration of physical phenomena through the superpowers, showing in which cases the physical principles are violated. It was found that the used strategy increased motivation and interest and were able to integrate several subjects in video design. ICT were a valuable tool for problem solving, searching and selecting information.

Keywords: Collaborative learning - physical - cartoon

Resumo: Esta proposta metodológica baseou-se na utilização de super-heróis de quadrinhos e as TIC para a aprendizagem da Física. Os grupos de aprendizagem cooperativa (GAC) utilizaram-se como estratégia de trabalho. O objetivo foi que os alunos conseguissem o entendimento, aplicação e demonstração de fenômenos físicos, através dos superpoderes, mostrando em que casos se violam os princípios físicos. Encontrou-se que a estratégia utilizada aumentou a motivação e interesse e se conseguiu integrar várias matérias no design do vídeo. As TIC foram uma ferramenta valiosa para a resolução de problemas, busca e seleção de informação.

Palavras chave: Aprendizagem colaborativo - física - quadrinhos

(*) **Marcela Carrivale.** Licenciada en Biotecnología egresada de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (Universidad Nacional de La Plata) y Profesora en Enseñanza Superior de la Universidad de Concepción del Uruguay. Actualmente docente de nivel medio en áreas de Física, Físicoquímica, Ed. Tecnológica, Química y Docente. Dictante de la cátedra Prácticas profesionales del "Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional con concurrencia con el título de base. Becario de CONICET, dos años en el Instituto Malbran y 4 años en la Academia de Medicina.

El trabajo por proyectos: Una opción pedagógica bajo la mirada de la Teoría Gestalt

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Rodrigo Castillo Aguilar (*)

Resumen: En la enseñanza de la Historia se ha olvidado la relación constructiva: educandos-conocimiento. Se la ha organizado como un cúmulo de fechas y nombres que acontecen, en vez de enseñarla como una continuidad de procesos socio-políticos. Por ello se propone una metodología de trabajo a partir de proyectos de investigación que concluyen en un hecho concreto impulsando con ello diversos procesos cognitivos en los estudiantes. Dicho proceso ha sido realizado bajo la mirada y aportaciones de la Teoría Gestalt y sus anclajes conceptuales, que permiten mirar al proceso educativo como un encuentro humano.

Palabras clave: Gestalt – historia – proyectos de investigación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 69]

Introducción

En la enseñanza de la Historia se ha olvidado la relación constructiva de los educandos con el conocimiento; preponderando la memorización en el aprendizaje. Si bien es medular la noción de ciertos datos y hechos históricos, resulta aún más importante la implicación y comprensión de los procesos socio-históricos y políticos en que estos suceden. La noción generalizada que los estudiantes tienen de la historia, está más cercana a un cúmulo de fechas y nombres que se acontecen, que a un continuo de los procesos que han hecho del ser humano lo que hoy es.

La génesis de esta noción se halla en diversos hechos que van desde los prejuicios cotidianos construidos en la aulas y reproducidos socialmente, hasta la forma como se ha enseñado y escrito la historia como discurso inamovible e indiscutible; sirviendo más al interés de reproducir una perspectiva hegemónica de los sucesos humanos, que a explicarlos. Es importante retomar dos de los elementos, que a mi juicio y como parte de mi experiencia docente y de investigación, considero han intervenido en la enseñanza de la historia y la idea que los educandos tienen de ella.

La hegemonía del racionalismo positivista

No podemos negar que los principales postulados de esta perspectiva siguen influyendo de forma significativa en las prácticas y nociones que los docentes realizan y tienen de su labor. El peso que se le dan a los hechos demostrables y su eficacia para la comprobación, han convencido al grueso de la población que demostración y cuantificación es sinónimo de calidad. De ahí que una calificación numérica elevada sea considerada rasgo de un buen aprendizaje, aun cuando quienes hemos sido estudiantes o profesores sabemos perfectamente que ello no siempre es verdad. Bajo esta lógica se piensa y concibe al saber como la acumulación de conceptos y categorías; y al conocimiento como el proceso mediante el cual el sujeto descubre y comprende las razones de la existencia y forma del objeto o hecho a estudiar. Con ello se deja de lado el papel del sujeto y su contexto histórico-cultural, en el proceso de conocimiento. Al tiempo que se anula al cuerpo y la experiencia como elementos partícipes en dicho proceso.

Esta noción contribuye a un distanciamiento de los estudiantes en su aprendizaje, en tanto son concebidos sujetos pasivos, cuya única función es el poner atención para lograr “entender” y memorizar los distintos temas. La génesis de este pensamiento se encuentra en uno de los modelos de la epistemología clásica; nombrado por Adam Schaff (1971) como “la concepción mecanicista de la teoría del reflejo” y que se caracteriza por pensar al objeto de conocimiento como aquel que “actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto”.

El sujeto es reconocido como interlocutor válido en el proceso, solo por su capacidad cognoscitiva y racional; única característica reconocida como válida para su aprendizaje, al ser la que le permitirá reflejar los conocimientos mostrados. El cuerpo y la experiencia son tomados en cuenta solo como vehículos de la razón que participan cual herramientas de trabajo.

Bajo esta perspectiva del conocimiento, la memorización de los conceptos y categorías resulta medular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De nueva cuenta las emociones, experiencias y sensaciones de los sujetos se ignoran en tanto se conciben estorbos del proceso de conocimiento. La Historia se concibe y es narrada desde la negación de estos elementos. Los personajes que en ella aparecen se muestran ajenos a sus características más humanas. El docente, entonces, aprende y enseña a negar al sujeto como un cúmulo de complejidades que abarcan no solo sus capacidades cognitivas sino también sus emociones, deseos, necesidades e historias de vida. Y el estudiante aprende a mirar los hechos históricos como ajenos a sí mismo y su cotidianidad.

La Historia como reproducción de un discurso hegemónico

El aparente anacronismo en que se encuentra sumergida la institución escolar, así como las diversas relaciones que en ella se viven, no es fortuito pues responde a la constitución y reproducción del sistema de enseñanza institucionalizado el cual:

...debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autoreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social). (Bourdieu y Passeron, 2005: 95)

En el caso específico de la enseñanza de la Historia esta reproducción de un orden hegemónico del cual nos hablan Bourdieu y Passeron (2005) es visible en los planes y programas de estudio y la narrativa que presentan. Solo basta revisar someramente la currícula de la materia de Historia de México y veremos que los conceptos de País, Nación y Civilización aparecen solo hasta el momento en que se narra la llegada de los españoles a Mesoamérica. De igual forma el papel de las mujeres, los homosexuales, las comunidades negras o indígenas se encuentra prácticamente desdibujado, y cuando se les menciona solo es a través de un personaje icónico que se muestra y narra ajeno a sus características raciales, de género u orientación sexual. Por ejemplo, cuando se habla de José María Morelos y Pavón, en ningún momento se comentan sus raíces negras. Y a Josefa Ortíz de Domínguez no se le mira como madre, intelectual o mujer de vanguardia en su época; sencillamente se le ubica como esposa del corregidor.

La Historia, entonces, es enseñada y reproducida como un discurso hegemónico, heteronormativo, blanco, masculino y occidental. A través de las narraciones que se hacen de nuestra realidad se va insertando en los sujetos nociones de sí mismo y su cultura como indignas de ser mencionadas. En cada curso y con cada tema se enseña a no mirar la diversidad como elemento fundante y medular del sujeto. El otro como constructor del Yo, se anula de la narrativa y en el mejor de los casos, aparece como inferior o derrotado.

Si el estudiante logra construir una imagen de sí y descubrirse como sujeto a partir de las múltiples relaciones y experiencias vividas, adquiridas y compartidas de y con su entorno, así como de las interpretaciones, enunciaciones y significaciones que el propio entorno hace de él. ¿Qué sucede cuando aquella institución que él y su contexto reconocen como el espacio del conocimiento, le enseña una realidad mutilada como la única válida?

El sujeto aprende desde la negación. La Historia aparece ante sus ojos como un conjunto de sucesos ajenos y completamente desvinculados de su “aquí y ahora”. Asistimos a una noción de la historia de la humanidad bajo una perspectiva cegada del otro, que deja en su camino “agentes olvidados” (De Socusa Santos, 2009) a los cuales no incluye en su narración por no pertenecer al grupo hegemónico de poder. El mensaje es claro: si no eres hombre, blanco, heterosexual y nacido en Eu-

ropa, no tienes cabida en la Historia oficial. Y ese es el arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron, 2005) que se reproduce en la noción institucional de la Historia.

Las nociones sobre el estudiante y docente

Tanto educandos como educadores se reconocen y relacionan a partir de un conjunto de signos y símbolos heredados y aprendidos socioculturalmente, mismos que emanan de primicias reproductoras de ciertos órdenes y formas determinadas que son el cuerpo del sistema, no solo educativo sino social en general. Por un lado, se construye la figura del educador como un transmisor de información, quien posee el conocimiento; con lo cual se le atribuye y dota de un poder. Por otro lado, al educando se le caracteriza como sujeto pasivo y receptor, que no ostenta conocimiento o que llega a tenerlo de forma carente e inferior al del educador. Esta noción sociocultural del estudiante y el profesor interviene al momento de la relación entre ambos e influye en el acercamiento al conocimiento; que bajo la misma cosmovisión es considerado un objeto acabado que puede ser poseído y transmitido, y por tanto susceptible de ser convertido en un elemento de poder al momento de su transmisión.

Al instaurarse en el cuerpo de los sujetos este modelo de las relaciones de poder resulta en arbitrario cultural y los actores sociales lo reproducen sin siquiera darse cuenta. Lo asimilan como un factor natural de su relación con el entorno y se constituye a lo largo de su historia de vida como aquel saber válido frente a otros. No olvidemos que el arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron, 2005) se refiere al saber que una sociedad o grupo social determinado supone legítimo, es la selección de un saber que regula las prácticas sociales. Es así cómo para el estudiante resulta casi “natural” que su profesor le llame la atención si no está escuchando o si voltea a hablar con un compañero; aun cuando el docente esté repitiendo información o el estudiante ya la sepa. De igual forma –y bajo la noción positivista del conocimiento- la “superioridad” del maestro sobre el alumno lo pone en un plano separado e impide establezcan una relación en la equidad; pues esta puede confundirse y hacer perder la tan anhelada objetividad.

El educador inculca un arbitrario cultural en los educandos sin ser consciente por completo, pues lo hace no solo a través de la difusión y repetición de un discurso de explicación y enunciación de la realidad; sino también en todas y cada una de las prácticas y acciones corporales que realiza cotidianamente.

La relación entre estudiantes y docentes es permeada por estos preceptos, con lo cual asistimos a la reproducción de una perspectiva en que los segundos se perciben y son percibidos como ajenos totalmente a los primeros, e incluso superiores, pues al no establecer con ellos una relación más carnal y humana contribuyen a la recreación de su figura como inalcanzable o no cotidiana. Si el educador establece una frontera entre él y el educando, también la esta estableciendo indirectamente entre éste último y el conocimiento, puesto que el profesor es visto como la puerta de acceso al saber. El conocimiento resulta ajeno al estudiante, en tanto que quien se pre-

senta como el emisor de este –el educador- no establece relación con él como sujeto.

De igual forma el educador, al no interactuar con los educandos, deja de reconocerlos como interlocutores válidos para la construcción de un discurso legítimo de explicación de la realidad y los piensa solo como receptores pasivos de la misma; con ello construye su espacio de trabajo (y una parte de su realidad) como un lugar ajeno a la creación y re-creación del conocimiento, puesto que es asumido solo como un lugar de transmisión. Qué pasa entonces cuando se encuentra con que un fragmento de la realidad constitutiva de sí mismo, se muestra como algo acabado e inamovible; la posibilidad de transformación está anulada, y con ello el conocimiento mismo. Esta impresión es finalmente la que trasmite y muestra en su interacción cotidiana; la cual, en mucho, responde a los intereses de los grupos en el poder al reproducir la imagen de la no necesidad de transformación, al tiempo que es producto de este aparentemente mismo orden sistémico. Es por ello que considero pertinente plantear una forma de trabajo alternativo en las aulas, que permita involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, al tiempo que dote de herramientas a los docentes para generar otras formas de relación que les permitan desarrollar de manera más eficiente las diversas capacidades e inteligencias propias y de los educandos. Este proceso no puede darse bajo una perspectiva en que se anula al sujeto en toda su complejidad bio-psico-social; de ahí que la educación por competencias, la cual hasta ahora ha propuesto el trabajo por proyectos como alternativa, se queda corta pues delega prácticamente toda la responsabilidad en el docente sin reconocer sus necesidades y contexto.

El trabajo por proyectos, bajo la perspectiva de la Pedagogía Gestalt

Trabajar por proyectos bajo la perspectiva de la Gestalt implica dejar de lado muchas de las pre-nociones heredadas que tenemos de la educación. Al respecto es importante enunciar los conceptos que en esta ocasión habré de retomar de dicha postura para explicar su pertinencia en la forma de trabajo propuesta.

Llegar frente a un grupo y plantearles un cambio radical en la forma de trabajo, no es sencillo. Tanto estudiantes como docentes han heredado y reproducido a lo largo de su historia académica una forma de mirar y vivir la educación, estas nociones han sido encarnadas en sus actitudes más simples y cotidianas, por lo cual lograr que se muevan de lugar resulta más complicado de lo que parece. La coerción es uno de los caminos y regularmente el más usado por las estructuras institucionales; sin embargo ello no implica que el cambio suceda de fondo pues simplemente se contribuye a la expansión de una lógica de relación y trabajo en el “como sí” (Mar, 2015). Los estudiantes pueden terminar haciendo los proyectos y trabajo colectivos “como si” verdaderamente los hubieran realizado en equipo. El docente estará haciendo “como si” transformara su labor; aunque solo cambie algunas de sus estrategias didácticas pero siga evaluando a partir de la memorización por parte del es-

tudiante y reproduciendo una relación de poder a través de un discurso hegemónico.

Los procesos de cambio radical no pueden suceder, si no se revisan y transforman las dinámicas de relación y nociones hegemónicas del mundo y el conocimiento que precisamente son la génesis de las desigualdades y carencias que supuestamente se pretenden abatir. Es utópico y un tanto perverso pedir a los docentes "...la formación de sujetos integralmente desarrollados. Individuos creativos-generativos, con habilidades para enfrentar los desafíos emergentes de la globalización y para participar de forma creativa e innovadora en la solución de los problemas sociales y productivos". (Parrá, 2006) como esperan los defensores de la educación por competencias; sin antes no denunciar las condiciones de carencia y abandono en que se encuentran los distintos centros educativos públicos. Pensar en una transformación profunda de los procesos educativos sin reclamar condiciones económicas justas para los docentes, mejoras salariales para el grueso de la población y mayor inversión del Estado en este rubro, entre otras cosas; es sinónimo de un profundo desconocimiento de la realidad social y de una negativa rotunda a mirar nuestra co-responsabilidad en este abismo. Este pensamiento que comienza a imperar en el imaginario colectivo es precisamente una consecuencia de este mismo sistema educativo que construye relaciones desde lo ajeno y la negación del otro.

Ante este escenario se presenta entonces una disyuntiva importante: ¿Cómo lograr que tanto estudiantes como docentes logren modificar sus prácticas como consecuencia del mirarse entre sí y no como producto de una exigencia externa que de antemano los niega como otros?

Al respecto retomaré tres conceptos de la Teoría Gestalt en los que se basa mi propuesta y que permiten mirar el trabajo por proyectos desde otro lugar.

La noción de Campo

Recuperando los planteamientos de la Teoría del Campo (Lewin, 1988) propongo pensar la educación institucional como un campo. Esta noción permite reconocer la interdependencia y co-responsabilidad de los diversos actores en el hecho educativo. Desdibujando las culpabilidades o responsabilidades exclusivas y abriendo paso para asumir la participación e implicación de todos los actores sociales en lo que llamamos educación. Es importante por ello, dejar claro que entiendo por campo. Al respecto retomaré las palabras de Robine (2002: 169,171) quien deja claro los alcances y características de esta categoría.

...el concepto de Campo [...] permite establecer la reciprocidad de estatutos y modalidades operatorias entre el todo y las partes por transposición y analogía con los fenómenos descritos, [cuando se habla de Campo] se designa un territorio relativo a un principio constitutivo y organizador. Este principio organizador del Campo presenta una característica particular: él mismo pertenece al Campo que define

y él mismo está sometido a las fuerzas de este Campo... (Robine, 2002: 169, 171).

Con este enfoque puedo reconocer la co-responsabilidad de los distintos actores de lo que acontece en el Campo presente; dejar de lado las explicaciones unidireccionales sobre la conducta de los estudiantes o profesores como hechos independientes y re-pensar la educación como procesos interdependientes donde no es un solo factor quien determina o rige lo que sucede en las aulas, en las instituciones educativas o en lo que éstas construyen y reproducen. Esta perspectiva irremediablemente nos lleva a mirarnos y reconocernos desde otro lugar.

El sujeto organismo-ambiente

Otro elemento importante que permite desdibujar la noción de profesor y estudiante como entes determinados por los dispositivos del *deber ser*, es la disertación presentada por la Teoría Gestalt en torno a su concepción de sujeto organismo-ambiente.

... el cuerpo no es una entidad separada de la mente (como en el racionalismo); este enfoque conforma al sujeto constituido por la mente y el cuerpo. Su base epistemológica desde la teoría del campo y la noción organismo/ambiente le permiten superar la división entre la mente y el cuerpo. Un objetivo central del enfoque Gestalt es evitar o superar los dualismos tradicionales –mente/cuerpo, objetivo/subjetivo, sí mismo/mundo exterior, biológico/cultural, etc.- entonces los toma, los enfatiza como polaridades y los integra en la teoría del campo. No se niega la existencia de entidades separadas e incluso aparentemente opositoras entre sí, (dicotómicas) se trata, por el contrario de asumirlas como polaridades y en ese sentido como partes del todo que necesariamente lo conforman y que por lo tanto se trata de reconocer e integrar. (Mar Velasco, 2009: 145)

El sujeto se presenta como un constructo que acontece en el encuentro con lo otro, ese ambiente o entorno que no lo determina pero interviene en la relación que habrá de entablar con el sí mismo y con el campo. Bajo esta perspectiva estudiantes y docentes son reconocidos como sujetos mas allá de su razón, la experiencia, el cuerpo, las emociones son también partes medulares de su constitución. Importante es resaltar que el sujeto organismo-ambiente no se piensa como hecho acabado, al contrario aparece como un continuo que se re-construye en cada relación y contacto con aquello que no es él pero forma parte de su aquí y ahora.

La noción de contacto y sus posibilidades de transformación

La noción de contacto implica el reconocimiento entre dos o más entes que permiten ser tocados por el otro que no son (visto esto como proceso interno y/o externo). Cuando los sujetos comienzan a darse cuenta de los diversos elementos que juegan y se encuentran presentes en la noción y forma de relación que tienen consigo

mismos y su entorno, las posibilidades de establecer un contacto se incrementan. El contacto como lugar-experiencia implica el reconocimiento de las emociones y sensaciones que los sujetos experimentan en los distintos acontecimientos que conforman su campo. Cuando este reconocimiento sucede el sujeto no vuelve a ser el mismo, pues ha logrado mirar su implicación y responsabilidad en el otro y en su entorno. El proceso educativo pasa de ser una mera transmisión de conceptos y categorías para volverse un espacio de enseñanza-aprendizaje a partir del reconocimiento humano (Castillo, 2015). “Entrar en contacto con algo o alguien significa situarse y sentirse como un ser viviente frente a otra persona, a la que también se le reconoce su existencia” (Castanedo, 2007). De ahí la importancia de recuperar a los agentes negados (De Sousa, 2009) por la historia oficial e incluir las narraciones de sus historias de vida en relación con esos hechos negados. “Entrar en contacto con algo que pertenece a la naturaleza, significa reconocer su existencia; para ello se requiere verla, olerla, tocarla, en una palabra sentirla” (Castanedo, 2007).

El proceso del proyecto

El trabajo por proyectos bajo la perspectiva de la Pedagogía Gestalt es mucho más que ponerles a trabajar en una exposición o un programa de radio; es una forma de trabajo y encuentro en que se “Promueve que los estudiantes tomen conciencia de sus propios objetivos, los realicen a través de sus acciones y juzguen ellos mismos sus resultados” (Mar, 2009). Por ello, al concluir el ciclo escolar se hace una muestra al resto de los grupos, o incluso de la escuela, sobre los trabajos realizados a lo largo del año; con lo cual los estudiantes valoran el trabajo efectuado por ellos mismos y se miran en eso que han realizado. Se construye el camino hacia el contacto con el sí mismo, el otro y el tema.

La realización del proyecto implica un trabajo constante por parte de alumnos y docentes, pues resulta mucho más eficiente cuando existe un acompañamiento y revisión del proceso. Y en ese camino es que aparecen los diversos elementos de su humanidad. Irremediablemente en el trabajo con el otro, los estudiantes se confrontan con lo que son y han aprendido a ser, surgen los conflictos al momento de tomar decisiones y asumir responsabilidades. Es justo aquí donde la Gestalt mira esos procesos como oportunidad para el encuentro y reconocimiento del sí mismo. El docente utiliza el conflicto como el espacio para llevar a los estudiantes a una reflexión de sus actitudes, características y formas de ver y vivir el mundo. Acompañado con múltiples visiones y narrativas disidentes de la historia oficial, da cabida a mirar la diversidad como elemento medular en la construcción de los acontecimientos y la muestra más visible y palpable son las diferencias y conflictos que surgen al momento de trabajar con el otro. El proceso mismo de construcción de un proyecto se yergue como elemento de aprendizaje y éste se mira más allá de la memorización de fechas y datos concretos.

Epistemológicamente y partiendo de la noción de experiencia como factor de la construcción y apropiación del conocimiento, trabajar con el cuerpo y llevar a cabo proyectos relacionados con sus historias de vida, sus emociones y necesidades resultan mucho más enriquecedoras que aquellos temas o trabajos que se muestran totalmente ajenos. Si el estudiante se mira en su proyecto va adquiriendo responsabilidad en su aprendizaje y en su trabajo, al tiempo que se involucra con el conocimiento aprendido, abriendo la posibilidad a que descubra diversos temas y elementos que pudieron no haber visto tan a detalle a lo largo del curso. Los estudiantes no solo aprenden del profesor, sino junto con él; quien ya no es visto como un sujeto ajeno y superior, y pasa a ser un acompañante y guía en el aprendizaje. Tanto unos como otros empiezan a verse los rostros y reconocer aquello que del otro existe en sí mismos (Levinas, 2000). Así, enseñamos a mirar de frente al Ser del Otro. Estamos recuperando el profundo sentido ético de la educación.

Algunos de los proyectos propuestos

Juego de Mesa: Se pretende con esto que los alumnos desarrollen y construyan un juego de mesa que incluya uno o varios de los temas vistos en ese periodo.

Historieta: Al escribir, dibujar, crear un guión y construir una historieta sobre algunos de los temas, los estudiantes pueden incluir en sus narraciones sobre hechos históricos, momentos de su vida cotidiana o reflexiones sobre lo que hoy son y la relación con su pasado.

Programa de Radio o Video: En este proyecto los estudiantes realizan todo el procedimiento de redacción, construcción y grabación de un programa de radio o video; las opciones sobre las características y formatos de dicho programa serán tan amplias como la imaginación y creatividad se los permita. Es indispensable que en alguna de las secciones se incluyan narraciones o pasajes donde se vincula la historia con su cotidianidad.

Maqueta: Los alumnos construyen y exponen una maqueta que visualmente recoja los principales elementos o características del tema escogido. Dicho trabajo se presenta ante el grupo, complementándolo con diagramas y explicaciones sobre el tema.

Códice: Los estudiantes realizan un códice en el que, retomando las características de dicho documento histórico, narran parte de su historia de vida y de los mitos de origen en su familia que ha heredado y aprendido.

La educación, desde esta mirada ético-política es, por definición, una educación para la responsabilidad, es una educación para forjar vigilantes alertas del Ser del Otro, precavidos, atentos del Otro. Entonces la educación se introduce de lleno en el mundo de la modernidad, no solo de la modernización. Hace de los estudiantes sujetos-ciudadanos empoderados para una ciudadanía activa, interlocutores con la diversidad social, cultural, sexual y política que se nos impone en un mundo global que queremos y debemos domesticar. Este es un imperativo ético que la educación no puede eludir. No olvidemos que “El pensamiento no nace solamente de las relaciones entre el individuo y la naturaleza física,

sino de las relaciones entre el individuo y la sociedad en que vive” (Garaudy en Benedict, 1971).

Referencias bibliográficas

- Benedict, Ruth. (1971). *El Hombre Y La Cultura*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (2005). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Castanedo Secadas, Celedonio. (2007). *Terapia Gestalt. Enfoque centrado en el aquí y el ahora*. Barcelona: Herder.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: SigloXXI/CLACSO.
- Ginger, Serge. (2005). *Gestalt: el arte del contacto. Una perspectiva optimista del comportamiento humano*. México: Océano.
- Levinas, Emanuel. (2000). *Ética e infinito*, Madrid: Gráficas Rógar S.A.
- Mar Velasco, Patricia. (2007) *Contacto: sí mismo y entorno: Una forma de acercarse al medio ambiente*. Perfiles Educativos, 29, (15), 93-112.
- Sin Autor (2009). *El cuerpo como sí mismo*. En: Durán Amavizca, Norma Delia; Jiménez Silva, María del Pilar. *Cuerpo, sujeto e identidad*. (pp.139-167). México: IISUE/Plaza y Valdes Editores.
- Parra, H. (2006) *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario*. Recuperado el 14 de junio de 2012, desde http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_212.pdf

Schaff, Adam. (1974). *Historia y Verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*. México: Grijalbo.

Abstract: In history teaching the constructive relationship was forgotten: students-knowledge. It has been organized as a cluster of dates and names that occur, rather than a continuum of socio-political processes. Therefore a methodology is proposed from research projects conclude on a concrete fact thus driving various cognitive processes in students. This process has been made under the gaze and contributions of Gestalt Theory and conceptual anchors that allow the educational process look like a human encounter.

Keywords: Gestalt – history – research projects

Resumo: No ensino da História esqueceu-se a relação construtiva: estudantes-conhecimento. Concebendo-a um conjunto de datas e nomes que acontecem, em lugar de um contínuo de processos sócio-políticos. Por isso se propõe uma metodologia de trabalho a partir de projetos de pesquisa que concluem num fato concreto impulsionando com isso diversos processos cognitivos nos estudantes. Dito processo baixo a mirada e contribuições da Teoria Gestalt e suas âncoras conceituais, que permitam olhar ao processo educativo como um encontro humano.

Palavras chave: Gestalt - história - projetos de pesquisa

^(*) **Rodrigo Castillo Aguilar:** Antropólogo Social, Maestro en Pedagogía y Estudiante del Doctorado en la Universidad Nacional de Misiones. Co-fundador del Equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas: Elepantli.

Aula uruguaya: el alumnado como diseñador creativo de su aprendizaje

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Sandra Stella Amorena,^(*) Ma. Eugenia Perdomo^(**) y Juan Pablo Castro^(***)

Resumen: La práctica proyectual como metodología y estrategia, está inserta en el modelo de aprendizaje significativo. El alumno como centro, construye y diseña su proceso, identifica, comprende y aplica lo aprendido. Al cambiar el enfoque del aprendizaje, estimula y desarrolla habilidades socio-emocionales potenciadoras de lo cognitivo. Las intervenciones y experiencias que desarrollamos están contextualizadas en el saber – hacer, incentivando la enseñanza por descubrimiento, facilitando la adaptabilidad a contextos demandantes de individuos independientes, autocríticos e integrados. Los alumnos diseñan y construyen creativamente su formación integral y la equivocación es asumida como una instancia de aprendizaje, un insumo para su formación.

Palabras clave: práctica proyectual – creatividad – aprendizaje significativo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 73]

El método de aprendizaje basado en proyectos es una de las prácticas educativas innovadoras más difundidas en los ciclos formales. Derivada de la filosofía pragmática, establece que los contenidos son entendidos a través de consecuencias observables y que el aprendizaje deviene del contacto con los hechos.

Los alumnos adoptan responsabilidades por su aprendizaje, aplican conocimientos adquiridos desde lo curricular y al enfrentarse a situaciones que comprenden, diseñan soluciones o mejoras en sus comunidades, estimulando sus habilidades más destacadas y desarrollando nuevas.

La práctica proyectual, intervenciones concretas y experiencias aplicadas

Nuestra experiencia e intervenciones involucran a los alumnos en proyectos complejos del mundo real, reconociendo que el aprendizaje significativo es inherente al proceso educativo, en el cual los contenidos de la currícula pueden ser identificados y aplicados.

Aprenden a manejar y usar los recursos disponibles, sobre todo cuando sus proyectos tienen relación e interactúan con sus comunidades más cercanas.

El método involucra varias áreas del conocimiento, oportunidad para aprender nuevos contenidos, aplicar información y representar el conocimiento de forma más creativa e innovadora. Construye colaboración entre pares, docentes y personas vinculadas e involucradas en el problema, creando una sólida comunidad para favorecer el aprendizaje significativo.

Diversas herramientas y estrategias confluyen para articular y posibilitar el abordaje y plantear una propuesta de resolución a la investigación.

Presenciamos y participamos de un cambio de paradigma desde lo educativo que modifica sustancialmente el rol del alumno, del docente, de la comunidad educativa, de la utilidad y pertinencia de los métodos tradicionales de enseñar y de evaluar.

Creatividad en el aula: de la propuesta creativa a la creatividad pedagógica

La creatividad surge y se desarrolla ante un problema del contexto y en base al cual se originan ideas o líneas de acción para resolverlo adecuadamente. La resolución adecuada es parte del accionar pedagógico al intervenir en lo educativo para posibilitar su construcción y adquisición.

Nuestra experiencia va más allá de una mera propuesta creativa sobre el trabajo áulico, se transforma en creatividad pedagógica porque el objeto educativo central es la capacidad de identificar nuevas posibilidades y aplicarlas, provocando un cambio que rompe el status quo, abandonando “el hacer siempre lo mismo, de la misma manera, hacia los mismos objetivos, con los mismos procedimientos, herramientas e instrumentos”. Es identificar y aprehender el problema real conocido por el alumno, desde un abordaje adecuado a los recursos, intereses, habilidades y conocimientos disponibles.

Los alumnos, desde el aula, “diseñan creativamente su aprendizaje”

Los alumnos crean y desarrollan una solución al problema de un contexto conocido o no. La creatividad es aplicada a la creación y desarrollo del diseño incluye adaptar la realidad, transformarla o mejorarla. En su accionar, demuestra capacidad de inventar algo nuevo, de relacionar algo conocido de forma innovadora o de apartarse de los esquemas de pensamiento y conducta habituales.

Aparecen, se manifiestan y potencian, las habilidades que van desde actividades psicomotoras, cognitivas y afectivas; facultad que permite hallar relaciones y soluciones novedosas partiendo de informaciones ya conocidas.

Problemáticas en las aulas: motivos y fundamentación de nuestra práctica

1. Ineficiencia del método expositivo centrado en el docente: las estrategias tradicionales de enseñanza dejan de funcionar ante los nuevos alumnos “multimedia” (prefieren los modos informales de aprendizaje, la participación activa y desarrollan la atención multifocal).

2. Todo aprendizaje significativo pasa por el referente empírico: la manera en que los alumnos se relacionan con el entorno, es valorada si da respuesta a las inquietudes cotidianas y resuelve el problema concreto al que se enfrentan.

3. La generalización de la inclusión en los sistemas educativos y las características de nuestros educandos: La educación como sistema presenta dos caras: una positiva en materia de acceso y una negativa en cuanto a la calidad. Esta última está medida en función de conocimientos adquiridos y demostrados, más que en habilidades desarrolladas y aplicadas.

Nuestros alumnos presentan la clara tendencia hacia la inmediatez, negación a los procesos, resistencia a la frustración. Pero ahí hay una oportunidad, porque las nuevas generaciones demuestran capacidad de adaptabilidad, independencia, autocontrol, requerimientos de hacer, crear, descubrir. Los sistemas actuales no están potenciando esas ventajas y sancionan con metodologías que valoran la adquisición de conocimientos.

A esto se agrega la diversidad que favorece la inclusión al terreno educativo. Somos espectadores de un nuevo proceso: generaciones que acceden a niveles formales y se convierten en los primeros de su núcleo familiar o de su contexto en alcanzar un nivel superior.

4. La descalificación, abandono presencial, deserción, repetición: Ante las problemáticas planteadas, el sistema educativo no presenta signos de cambio y no resuelve adecuadamente la desafiliación y el abandono. El cambio de contexto para la labor educativa ya está instalado, el destinatario del proceso de enseñanza cambió, el método debe cambiar y ajustar los objetivos a los requerimientos actuales en el plano académico, técnico, profesional y laboral.

5. Ausencia de certificaciones al egreso sobre adquisición y desarrollo de habilidades: Existe un desajuste entre demanda de habilidades para el desarrollo de tareas en el mundo actual y lo que el sistema ofrece. La

certificación al egreso no brinda información relevante sobre las habilidades desarrolladas en el ciclo educativo.

Dado que los sistemas de evaluación se centran exclusivamente en la medición de conocimientos académicos, se resigna el rol potencial de habilidades socio emocionales y capacidades adquiridas, aplicadas y demostradas, a pesar de reconocer de manera oculta su papel fundamental como potenciadoras de lo cognitivo.

Creatividad pedagógica para la formación: desarrollo de habilidades socio emocionales.

Con el objetivo de solucionar las problemáticas, nos planteamos el desarrollo integral de ciertas habilidades y evaluar en base a ellas, aspirando a su inclusión en la certificación al egreso.

Nuestra propuesta de trabajo, agrega valor a lo que hacemos cotidianamente en el aula y fuera de ella. Utilizando las herramientas e instrumentos adecuados, aspiramos que nuestros alumnos diseñen su proceso a su tiempo, con sus recursos, en base a errores y aciertos.

Esta experiencia parte del concepto de propuestas polivalentes, interdisciplinarias e integracionales.

Para ello, los docentes redefinimos e integramos conceptos, estrategias, instrumentos de evaluación y metas acordes al objetivo de abandonar la enseñanza transmisiva, expositiva en beneficio del aprendizaje activo.

Es imperativo un cambio de rol de los actores del proceso. El alumno pasa a convertirse en el protagonista central aplicando activamente habilidades. El docente es un guía, abandonando su rol tradicional de monopolizar el conocimiento y el hacedor de un único curso de acción, en beneficio del trabajo interdisciplinario, facilitando el cambio en la forma de evaluación.

Otros actores del proceso educativo se insertan de manera activa: la Institución y la comunidad. La primera oficia de espacio facilitador de aprendizajes, generando vínculos con la totalidad de la comunidad educativa y el acceso a los recursos e insumos necesarios.

La comunidad, genera múltiples relaciones entre el conjunto de agentes y el objeto de estudio.

Las aulas abiertas y permeables, son creaciones necesarias para mirar hacia el entorno y desde el mismo. El grupo de aula es origen y objetivo del aprendizaje, por lo que se instrumenta:

1. Un cambio o movimiento dentro del aula (trabajo en formato cooperativo, colaborativo)
2. Un cambio y movimiento hacia fuera del aula (al realizar la investigación, análisis de contexto, recopilación de información)
3. Un cambio y movimiento hacia dentro del aula (al incluir y aplicar lo aprendido en el entorno en contacto con las familias, la comunidad e instituciones)

En este cambio de paradigma el desarrollar habilidades, adquirir y aplicar nuevas, es medular para el objetivo pedagógico.

Si bien son variadas las dimensiones de habilidad que pueden caracterizar a un individuo, la teoría las agrupa en dos categorías: cognitivas y socioemocionales.

Por habilidades cognitivas se entienden aquellas que tienen que ver con la cognición (con el coeficiente intelectual) y las del conocimiento (matemáticas y lengua-

je), que son las que permiten el dominio del saber académico. Por habilidades socioemocionales se entenderán aquellas que pertenecen al área del comportamiento o que surgen de los rasgos de la personalidad.

Las investigaciones demuestran que en ambas inciden elementos del contexto en que se desenvuelve el individuo, es decir que son condicionantes la familia y la comunidad educativa.

Para ambas, el desarrollo temprano es lo más conveniente pero las socioemocionales presentan un período de formación que va más allá de la adolescencia, de ahí la importancia de incluirlas en el nivel de enseñanza medio superior. No significa relegar la enseñanza de los contenidos académicos, se amplía el ámbito de acción educativa, al identificar que existen habilidades poco trabajadas en las aulas que son susceptibles de ser desarrolladas y claves para el desempeño en los niveles superiores, el campo laboral, social y comunitario.

Dentro de ellas, definimos las relacionadas con:

- **La Autoconciencia:** toma de conciencia de las propias emociones, permite desarrollar el resto de competencias socio-emocionales, clave para cualquier proceso de desenvolvimiento personal.

- **La Autorregulación:** aprender, moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, capacidad para evitar respuestas incontroladas, tolerar la frustración y posponer la gratificación inmediata.

- **La Empatía:** identificar, reconocer la situación y conducta del otro, sus estados emocionales.

- **La Asertividad:** comportamiento que fomenta la igualdad en las relaciones humanas, actuando en defensa de los intereses propios y poniendo en práctica derechos personales, respetando los derechos de los demás.

- **La Motivación:** fijar metas personales, planear como alcanzarlas, evaluar y revisar logros.

- **El Trabajo en equipo:** aprovechar el talento colectivo producto de la relación con pares; crecer en y por el trabajo colaborativo y cooperativo.

- **La Resolución de conflictos:** manejar deseos e intereses opuestos, demostrar resistencia a la presión social inapropiada, previniendo y resolviendo constructivamente conflictos interpersonales.

Evaluación y certificación de habilidades socio emocionales.

Estas habilidades presentan la dificultad de su medición. No existe sistematización, ni estándares e instrumentos documentados que puedan transplantarse a otras experiencias ya que debe adaptarse a los contextos y a las situaciones cambiantes. Se pueden establecer ciertos criterios para permitan controlar lo planificado, diseñando instrumentos adecuados.

Seguramente un inicio es la construcción de rúbricas con descripción de habilidades, indicadores de medición y valoraciones cuali / cuantitativas. Luego realizar la ponderación de cada una, en el resultado formativo final.

Los objetivos para crear criterios de evaluación, son:

- a. Priorizar los aciertos ante los errores;
- b. Valorar un procedimiento correcto, no solo el esperado por el docente;

- c. Utilizar otras escalas (cualitativas), no solo la numérica;
- d. Evaluar para orientar y colaborar en la superación, cumpliendo su función formativa;
- e. Brindar información de los resultados, utilizar la retroalimentación.

Criterios a evaluar:

- (1) Adquisición y aplicación de contenidos curriculares;
- (2) Capacidad interpretativa y razonamiento del alumno;
- (3) Identificación de problemas y vinculación entre datos - conocimientos y su impacto social;
- (4) Formación de opinión crítica acerca de temáticas concretas;
- (5) Toma de conciencia de las emociones personales; (autoconciencia)
- (6) Identificación, manejo y comprensión de las emociones; (autorregulación)
- (7) Comprensión de las emociones y comportamientos del otro; (empatía)
- (8) Generación de conductas de respeto en las relaciones humanas y equidad en la defensa de los intereses propios y ajenos; (asertividad)
- (9) Desarrollo de actitudes y actividades motivantes; (motivación)
- (10) Pertenencia, participación, respeto y compromiso en el trabajo de equipos; (trabajo en equipo)
- (11) Actitudes, conductas y comportamientos conducentes a la resolución de conflictos entre pares (resolución de conflictos)

Aspectos innovadores de la práctica proyectual:

El abordaje de los contenidos está centrado en la práctica y la acción, el aprendizaje activo y no en el receptivo. Requiere y aplica la evaluación como herramienta de aprendizaje en un marco colaborativo, con centro en la retroalimentación para su acción formativa. El error, la equivocación, es el insumo para la mejora en el desempeño y oficio de regulador de la frustración.

Al centrar el aprendizaje en aquello que es significativo para el alumno, las cuestiones de interés social, comunitario, institucional, así como las situaciones reales del contexto que requieren atención o resolución, son el eje de la práctica proyectual.

“No es oro todo lo que reluce ...”, limitaciones y dificultades a enfrentar:

El objetivo central al aplicar y trabajar esta metodología, es el desarrollo de habilidades que aborden las problemáticas de nuestras aulas. Las dificultades que se presentan son:

- a. Resistencia al cambio de paradigma docente, a veces por desconocimiento y otras por miedo;
- b. Falta de acuerdos interdisciplinarios institucionalizados y practicados con fluidez;
- c. Requiere tiempo de seguimiento y formación;
- d. La currícula no siempre está orientada a la realidad de manera directa o como requisito prioritario;

- e. Presencia de la dicotomía cantidad - calidad de los contenidos impartidos;
- f. Ideas preconcebidas sobre estas metodologías: tiempo insumido, resultados obtenidos, etc.
- g. Accesibilidad y falta de disponibilidad de recursos para su instrumentación;
- a. Ausencia de estándares de evaluación de habilidades socio emocionales y seguimiento de las mismas;
- b. Existencia de herramientas de corte evaluador de contenidos que permeen todos los ciclos formativos.

Limitaciones que se presentan:

- 1) El tiempo requerido: todo el proceso de construcción toma más tiempo que el previsto.
- 2) Manejo de la guía y el programa de estudios: los docentes necesitan seleccionar cuidadosamente los contenidos estipulados en el programa y adecuar la herramienta al cumplimiento del mismo.
- 3) Administración del aula: los alumnos requieren autonomía e independencia para intercambiar y planificar; los docentes deben mantener el orden para que todos puedan trabajar de manera eficiente.
- 4) Control: los docentes sentimos la necesidad de dirigir las acciones de clase para asegurar que los alumnos reciben y comprenden la información correcta y pertinente.
- 5) Apoyo / tutorías al aprendizaje de los estudiantes: el modelo requiere de espacios extras curriculares.
- 6) Uso de la tecnología: los docentes que no desarrollan sus prácticas utilizando las TIC como una herramienta cognitiva manifiestan resistencia o tienen dificultades en incorporarla.
- 7) Evaluación: se presentan dificultades en diseñar un sistema de evaluación comprendido y compartido por los alumnos, de construcción colectiva y acordada.

“...ni todo lo que anda errante está perdido”, desafíos y aspiraciones:

La evidencia y los resultados parciales obtenidos en la práctica de este método permiten avizorar nuevos escenarios en el cual ampliar coincidencias, adquirir experiencia, generar cambios positivos.

En base a ello, aspiramos a concretar y ampliar:

- a. Acuerdos institucionales, interinstitucionales e interdisciplinarios.
- b. Cultura de cambio en la evaluación, abandonando el rol sancionados para convertirla en instrumento orientador y posibilitador de aprendizajes.
- c. Mantener la inclusión al sistema formal, mejorando la calidad y atención a la diversidad en base al desarrollo de habilidades socio emocionales, fuente del aprendizaje integral.
- d. Adaptar e incorporar la herramienta a la dinámica educativa curricular formal.
- e. Construcción de guía y pautas compartida, flexible, coordinada, aplicable y resultante de contextos e intereses de los actores.
- f. Creación de indicadores, pautas de evaluación y estándares de medición de habilidades socio emocionales, su descripción y monitoreo constante.
- g. Existencia de certificación al egreso de habilidades socio emocionales involucradas.

Conclusiones

La problemática de nuestras aulas y las características del alumnado, nos desafían a la instrumentación de estrategias que revientan algunas situaciones y marquen el camino de recuperación del valor que reviste la enseñanza en el desarrollo integral de los individuos.

Un proceso de enseñanza adaptado al contexto actual, debe satisfacer requerimientos profesionales y laborales exigentes, asumiendo su papel de guía y el fundamental aporte a la construcción ciudadana.

La creatividad es una oportunidad para la enseñanza. Instrumentando cambios en el proceso, se adapta a los retos que involucran procesos constructivos más complejos y posibilita que los individuos estén preparados para enfrentarlos.

Está demostrado que el aspecto cognitivo posibilita esa construcción y adaptación, pero dadas las características del proceso inclusivo y las demandas del plano laboral, es imperioso un cambio de orientación hacia métodos posibilitadores del desarrollo y consolidación de aquellas habilidades que potencien la adaptabilidad al entorno.

Desde una mirada actual, la creatividad pedagógica brinda líneas de acción a los actores del proceso educativo a encontrar los caminos para acceder a las herramientas que darán respuestas a las problemáticas, perdiendo el miedo a la equivocación y al fracaso.

El planteo de una estrategia basada en el hacer y aplicar genera retos, pero por sobre todo es el germen del cambio basado en la constatación de que nada es estanco y que todo es posible.

Nada ilustra mejor nuestra propuesta, que el proverbio chino: “*Dígame y olvido, muéstreme y recuerdo, involúcreme y comprendo*”.

Referencias bibliográficas:

- Alvarez Borrego, V.; Herrejón Otero, V.; Morelos Flores, M.; Rubio González, M. (2010). *Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido*. Revista Iberoamericana de Educación / ISSN: 1681-5653 n° 52/5 – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.rioei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf>
- Bassi, M.; Busso, M.; Urzúa, S.; Vargas, J.; (2012) *Desconectados*. Habilidades, educación y empleo en América Latina. FCE
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. México. *El método de proyectos como técnica didáctica*. Disponible en: <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>
- Elias, M.J. (2003). *Aprendizaje académico y socio-emocional*, Series Prácticas Educativas – 11. Academia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_11s.pdf
- Extremera, N. & Fernández, P. (2002). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. En Revista Electrónica de investigación

Educativa, 6:2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> [consultado el 02 de julio de 2014].

- Marín, R. y S. de la Torre (coords.) (1991) *Manual de creatividad*. Aplicaciones educativas, Barcelona, Vteens Vives.
- Pérez Gómez (1985). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. En Pérez Gómez; Sacristán, Gimeno La enseñanza su teoría y su práctica. España: Akal editor.
- Organización Estados Iberoamericanos [OEI] (2000). *Declaración Mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Disponible en: <http://www.oei.es/efa-2000jomtien.htm>
- Pérez, F.; Espinach Orús, X.; Alcalá Vilavella, M.; Verdguer Pujades, N. *II Congreso Internacional de Didáctica. 2010. Universitat de Girona. La creatividad como método didáctico en las asignaturas de proyectos de diseño*. Disponible en: <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdi/ACABA-DES%20FINALS/334.pdf>
- Sacristán, G. (1985). *Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad*. En Pérez Gómez; Sacriston, G. La enseñanza, su teoría y su práctica. España: Akal editor.
- UREPs, *Unidad regional de educación permanente*. (2014- 2015) Una mirada sobre proyectos para docentes y estudiantes del CETP. www.utu.edu.uy

Abstract: The design practice as a methodology and strategy is inserted into the model of meaningful learning. Students as a center, build and design your process, identify, understand and apply what they learned. Changing the approach to learning, stimulate and develop emotional skills than cognitive enhancing partner. The interventions and experiences that develop are contextualized in the know - how, encouraging discovery teaching, facilitating adaptability to plaintiffs contexts of independent, self-critical and integrated individuals. Students creatively designed and built their comprehensive training and the mistake is assumed as a learning moment and as an input for training.

Keywords: design practice - creativity - meaningful learning

Resumo: A prática projetual como metodologia e estratégia, está insere no modelo de aprendizagem significativa. O aluno como centro, constrói e desenha seu processo, identifica, compreende e aplica o aprendido. Ao mudar o enfoque da aprendizagem, estimula e desenvolve habilidades sócio emocionais potenciador do cognitivo. As intervenções e experiências que desenvolvemos estão contextualizadas no saber – fazer, incentivando o ensino por descoberta, facilitando a adaptabilidade a contextos demandantes de indivíduos independentes, auto-críticos e integrados. Os alunos desenharam e constroem criativamente sua formação integral e o engano é assumido como uma instância de aprendizagem, um insumo para sua formação.

Palavras chave: prática de projeto - criatividade - aprendizagem significativa

(*) **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) Estudiante de Licenciatura en Relaciones Internacionales, UDELAR (Facultad de Derecho).

(**) **Maria Eugenia Perdomo Salgueiro:** Profesora interina grado 3 de Historia. Estudiante de Licenciatura de Historia en UDELAR (Facultad de Humanidades, Universidad de la República).

Actualmente ejerce como docente de Economía en Educación Media Superior (CES)

(***) **Juan Pablo Castro Bianchi:** Profesor de Historia, interino grado 3. Estudiante de Licenciatura en Antropología, UDELAR (Facultad de Humanidades, Universidad de la República). Actualmente se desempeña como Docente de Economía y de Estudios Económicos y Sociales en el CES (Consejo de Educación Secundaria Media Superior).

La grabación musical: una experiencia de articulación entre niveles

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Matías Tozzola (*) Adriana Pailhé (**) y Rosa Chalkho (***)

Resumen: La ponencia relata una experiencia de articulación entre el nivel universitario y pre-universitario realizada en los estudios de Palermo TV a partir de la proyección de una actividad conjunta con estudiantes de la materia Estética y técnica del sonido de la UP y estudiantes de la Escuela de Música 7 (GCBA). La actividad consistió en una jornada de grabación en audio y video de tres obras musicales interpretadas por el Conjunto de Cámara integrado por adolescentes y jóvenes, en tanto que la técnica de la grabación fue realizada por los estudiantes de la facultad, capacitados previamente en los talleres de sonido.

Palabras clave: Música – escuela de música – comunicación audiovisual.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 76]

Las acciones de extensión en la universidad

El proyecto realizado se enmarca en la concepción de la extensión universitaria como actividad que articula los saberes universitarios con la sociedad. Desde hace un tiempo la perspectiva de extensión universitaria ha cambiado notablemente rotando hacia concepciones de interacción e intercambio, en las cuales la universidad no es ajena a la vida social sino que se sabe parte de ella, como un actor significativo dentro de una comunidad. Las visiones tradicionales ubicaban a la extensión como una práctica en la que la universidad, quien detentaba el saber de manera excluyente, transfería conocimientos a algunos grupos de interés y no siempre esta transferencia resultaba exitosa, ya que no se partía de un diálogo entre los sectores o en una verdadera voluntad de circulación de saberes.

En este sentido, en los últimos años la extensión universitaria ha dejado de ser una asistencia o contribución de las facultades para pasar a ser parte de la formación de los propios estudiantes, ya sea desde la inclusión de las acciones de responsabilidad social en los currículos como la promoción de aprendizajes que se construyen en la ejecución de estos proyectos. Es decir, lejos de ser una suerte de favor que las universidades otorgan a la sociedad, las actuales concepciones sobre la extensión universitaria consideran que es un trayecto formativo ineludible para los estudiantes aprendan y tomen con-

tacto directo con lo social desde la mirada de su futura profesión.

De esta manera, la implementación de este proyecto de grabación se sitúa desde un marco de intercambio de saberes, experiencias y prácticas entre estudiantes e instituciones distintas cuyo denominador común fue la puesta en acción del proyecto de grabación musical.

¿Qué hacen los estudiantes de la UP en la materia Estética y técnica del sonido?

La materia cuatrimestral forma parte del plan de estudios de las carreras de Diseño de Imagen y sonido, Comunicación audiovisual (Cine y TV) y Dirección teatral, consiste en brindar una introducción sobre las posibilidades de enunciación del sonido y su relación con la imagen (cinematográfica, teatral, etc.)

El proyecto pedagógico de la asignatura tiene tres grandes ejes: el abordaje de la técnica y manipulación del sonido a partir de una base de conocimientos de acústica y electroacústica, el diseño sonoro propiamente dicho que concluye con el proyecto y realización de una banda sonora. Por último, un tercer eje más complejo de dimensionar pero tal vez el más importante y que atraviesa todos los aprendizajes que consiste en el desarrollo y entrenamiento de la audición.

Uno de los grandes objetivos de la materia consiste en generar conciencia y valorar las posibilidades del soni-

do como un poderoso agente portador de sentido y la mayor dificultad reside en que el breve tiempo de cursada no alcanza para transmitir y asentar las prácticas necesarias para alcanzar algún dominio tanto técnico como teórico. De esta manera estas prácticas de grabación, extracurriculares y optativas, se configuran como una excelente oportunidad para los estudiantes para entrenar especialmente las técnicas y para ponerlas en juego en un ejercicio de práctica de grabación de calidad y complejidad.

La Escuela de música

Las Escuelas de Música son instituciones públicas que dependen del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y ofrecen formación musical vocacional para niños y adolescentes. Constituyen un ámbito ideal tanto para la iniciación musical temprana de los niños como para la transición de quienes luego de realizar un trayecto piensan en continuar sus estudios musicales en conservatorios o universidades.

Los niños pueden concurrir a la escuela de música a partir de los 5 años abordando la música a través del juego en iniciación musical. Ya a los 7 años eligen un instrumento (piano, guitarra, flauta dulce, flauta travesera, clarinete, violín, violoncello o percusión) y comienzan las prácticas en grupos reducidos (no más de 5 niños) con profesores de cada especialidad. Paralelamente todos cursan Lenguaje musical (donde se aborda principalmente la notación musical, la lecto-escritura y la audioperceptiva) y eligen materias grupales optativas según sus preferencias como expresión corporal, rítmica, instrumentos autóctonos, danzas folclóricas, coro o conjunto de cámara.

¿Qué hacen los chicos en Conjunto de cámara?

Esta actividad está destinada a aquellos alumnos que ya tienen 3 años de experiencia como mínimo en el aprendizaje de un instrumento y también una adquisición fluida de lecto-escritura musical. Es en este momento de su trayecto formativo que los alumnos están en condiciones de asumir el desafío y la complejidad que implica tocar en conjunto. Los estudiantes encuentran aquí un espacio donde articular sus saberes particulares con los de sus compañeros, debiendo desarrollar la escucha y la atención a un nivel que es cualitativamente distinto al que se acostumbra en el estudio individual de cualquier instrumento y donde intervienen distintos factores.

Estos factores son por un lado la cuestión técnica, ya que la conciencia grupal obliga a los estudiantes a salirse de su mera individualidad, como por ejemplo la preocupación por la digitación de su instrumento, qué notas tiene que tocar, la intencionalidad con que debe hacerlo, la dinámica, etc. para además pensar en el sonido grupal: a qué tempo se mueve la música, como se articulan mi frase con la del otro, qué discurso predomina en cada momento. Esta práctica entrena una suerte de escisión de la concentración, que debe controlar la propia ejecución individual con la concertación grupal. Otro aspecto fundamental es el factor actitudinal que implica la relación con otros y con el desarrollo de la

dinámica de los ensayos, la resolución de las incógnitas que aparecen, qué lugar le doy a mis compañeros al momento de ensayar, la interacción sonora que implica tocar en conjunto y el estudio individual como aporte al resultado. A la vez entra en juego el factor emocional que aflora siempre al momento de interactuar con el sonido, incluso en las expresiones primeras de estudio tradicional de un instrumento.

¿Qué hacen los chicos en el Conjunto de percusión?

Los alumnos de la cátedra de percusión que han adquirido ciertos recursos técnicos son invitados al conjunto de percusión, un espacio donde se trabaja la rítmica en función del otro, la escucha, la interacción, el lenguaje y los códigos de cada estilo, la tímbrica o la instrumentación adecuada para cada circunstancia. Abarca repertorio tanto de la percusión contemporánea como también de la música popular.

El conjunto de percusión fue invitado por la cátedra de Conjunto de cámara para acompañar la obra "Navidad Negra" de José Barros y a lo largo de 2014 se trabajó en forma conjunta en muchas oportunidades y se realizaron varios conciertos y la grabación en la Universidad de Palermo.

¿Qué implica grabar para un músico?

La sesión de grabación es un momento crucial en la vida profesional de un músico ya que resulta ser la cristalización en un soporte (disco, video, archivo, etc.) de todo un proyecto y un tiempo de trabajo previo. Implica un grado de concentración muy elevado donde prima el cuidado del detalle.

Este estado de concentración tanto individual como colectiva tiene su correlato en el tiempo previo de estudio individual y práctica grupal como camino necesario para la optimización de las energías y tiempos al momento de grabar. Es muy importante diferenciar este momento, este tipo de práctica, de la práctica de concierto, ya que implica dos conciencias distintas, no excluyentes, pero sí cualitativamente diferentes.

Es, casualmente, una práctica y un tipo de conciencia que casi con totalidad se excluye del plan de estudios de cualquier institución artística musical (conservatorios, universidades, escuelas de música, etc.), cuyas prácticas se centran en la disciplina a la hora de estudiar y en su ulterior demostración pública en forma de examen, "muestra", examen a puertas abiertas, etc. Ese momento central para la carrera de un músico en la actualidad que consiste en la grabación del material de estudio llevando al límite el detalle para luego enfrentarse con su trabajo como oyente, solo ocurre en muy pocos casos en las instituciones artísticas educativas.

Las razones de esta vacancia se explican a veces por la falta de medios técnicos, pero especialmente por una ausencia de tradición en los conservatorios para la inclusión de estos saberes en los planes de estudio que quedan relegados a los recorridos particulares de cada músico.

El caso particular que nos compete, la grabación de los conjuntos de cámara y de percusión de la Escuela N° 7 del GCBA en los estudios de la Universidad de Palermo,

es en este sentido una experiencia inmensamente rica y que ha permitido ofrecer a la formación de los estudiantes estos saberes sumamente valiosos.

¿Por qué fue importante lo realizado en los estudios de UP?

Porque no resulta complicado imaginarse la emoción de los chicos al pisar un estudio profesional, no como visitantes en una excursión de colegio, sino como protagonistas de lo que va a suceder ahí dentro. Para estos jóvenes que estudian un instrumento hace varios años en la escuela de su barrio ir a una universidad a grabar su música, la música que han venido trabajando a lo largo de meses, ha sido una experiencia imborrable y de muchísimo crecimiento.

Ponerse en sintonía con los elementos del quehacer artístico profesional como técnicos en sonido e imagen, cámaras de video, micrófonos, la puesta en escena y el armado de la sala, la sala de control y monitoreo, son cosas totalmente nuevas y que los lleva a dar mucho de sí mismos para cumplir con el objetivo de la grabación. Creemos que en una época donde las relaciones están abiertamente atravesadas y determinadas por las redes sociales, la aparición de un producto de participación colectiva que pueda ser compartido en la red contextualiza y revaloriza el estudio individual abriendo una nueva dimensión en lo que tiene que ver con la socialización y el crecimiento. Si además esa mostración se realiza mediante un producto bien hecho con elementos técnicos de alto nivel y no de forma casera, el impacto es aun más fuerte, tanto para los participantes de la experiencia como para el público.

Para una escuela de música y una cátedra de conjunto, el momento de grabación es (o debiera ser) un momento más dentro del desarrollo educativo. Pero además en este caso, conlleva un valor artístico por la cantidad de procesos que han intervenido. Entonces aquí, al aparecer un objeto terminado (en este caso el video musical) la finalidad no es solamente educativa, sino que los estudiantes pueden disfrutar del trabajo realizado desde el lugar de pequeños artistas.

Cabe mencionar especialmente las áreas de la Facultad de Diseño y Comunicación que se involucraron en el proyecto como la coordinación técnica de sonido a cargo de Germán Fredes y el responsable del área audiovisual prof. Gabriel Los Santos gracias a quienes el proyecto tuvo un resultado valioso, tanto en el producto final como en el excelente clima de trabajo en pre-producción y en la grabación.

La articulación entre instituciones: un desafío posible

En el campo educativo no es fácil advertir diálogos fluidos entre los distintos niveles y estamentos, sino más bien lo contrario. Habitualmente observamos carencias en la articulación entre niveles, por ejemplo entre la escuela primaria y la escuela media, o en el pasaje a la universidad, y son los estudiantes quienes padecen el salto o inflexión en sus trayectos formativos. Tampoco es armónica la participación en los imaginarios sociales entre las gestiones pública y privada, que aparecen como sistemas excluyentes uno del otro.

Estamos convencidos que las ofertas formativas deben trascender las endogamias institucionales y que las articulaciones a través de proyectos que colaborativos y de extensión fomentan el enriquecimiento de los aprendizajes de los alumnos de distintos niveles a través de la oferta de experiencias colaborativas.

En este sentido, la música es una disciplina privilegiada para la construcción de estos proyectos ya que es posible articular la convergencia de diversas disciplinas en torno a una producción musical que además permite que confluyan en la realización de un proyecto alumnos y docentes de distintas modalidades educativas.

Referencias bibliográficas

- De Souza Santos, Boaventura, 2011. *La Universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, Gloria, 2002. *Problematizar las prácticas de la enseñanza, en Mainero N., Guzmán L. (comps.), Alternativas*. Educación Superior. Antecedentes y propuestas actuales, Año VII, N° 26. San Luis.
- Souto, M., 2009. *Imaginario grupal y formaciones grupales en torno al saber, en Educação: Revista do Centro de Educação UFSM, Santa María, Brasil, (34:3. 437-452)*.
- Shifres, Fabio y Burcet, María Inés (coord.) *Escuchar y pensar la Música. Bases teóricas y metodológicas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2013
- Stubley, E. (1992). *Philosophical Foundations*. En R. Colwell (Ed.) *Handbook of research in teaching and learning music*. Reston virginia: MENC y Schirmer Books.

Abstract: The paper describes an experience of coordination between the university and pre-university level studies conducted in Palermo TV from the planning of a joint activity with students of aesthetics and technical sound from UP and students of the Music School number 7 (GCBA). The activity was a day of recording audio and video of three musical works performed by the Chamber Ensemble composed of teenagers and young people, while the technique of recording was made by students of the faculty, previously trained in sound workshops.

Keywords: Music - music school - audiovisual communication

Resumo: A conferência descreve uma experiência de articulação entre o nível universitário e pré-universitário realizada nos estudos de Palermo TV a partir do planejamento de uma atividade conjunta com estudantes da matéria Estética e técnica do som da UP e estudantes da Escola de Música 7 (GCBA). A atividade consistiu numa jornada de gravação em áudio e vídeo de três obras musicais interpretadas pelo Conjunto de Câmara integrado por adolescentes e jovens, enquanto a técnica da gravação foi realizada pelos estudantes da faculdade, capacitados previamente nas oficinas de som.

Palavras chave: Música - escola de música - comunicação audiovisual

(*) **Rosa Chalkho:** Profesora Nacional de Música por el Conservatorio "López Buchardo". Profesora de Artes con Mención en Música por el IUNA. Magister en Diseño por la Universidad

de Palermo y doctoranda (en curso) Facultad de Ciencias Sociales - UBA. Es profesora de grado y posgrado en la Facultad de Diseño y Comunicación de la UP y en la FADU-UBA. Es directora de la Escuela de Música 7 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

(**) **Adriana Pailhé:** Es Profesora Nacional de Música con especialidad en Percusión por el Conservatorio Nacional Superior de Música (actual UNA). Integró la Orquesta de la Facultad de Medicina "Carlos Guastavino", la Orquesta Estudiantil de la

Ciudad de Buenos Aires, la Orquesta Libertador San Martín y Orquesta Bidas.

(***) **Matías Tozzola:** Es Profesor en Música con especialidad Composición y Guitarra por el Conservatorio "Manuel de Falla". Obtuvo el 2º Premio en el Concurso de Guitarra Clásica "José Verdi" en 2013. Integra el Ensemble de Guitarras del Conservatorio Superior de Música "Manuel de Falla, y los proyectos El Sueño de los Elefantes, Peina Catú y Kvitko Trio con los que se presentó en destacadas salas del país y el exterior.

El docente y la enseñanza en la escuela secundaria

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Carlos Cosentino (*)

Resumen: Desarrollamos una propuesta de trabajo que contempla el desempeño del docente en forma articulada con una visión del conocimiento y del "alumno adolescente del s XXI". La revisión de la tarea y el acercamiento al conocimiento de un modo condicional favorece la capacidad de creatividad y la resolución de conflictos. Construimos un entorno de enseñanza y de aprendizaje en permanente revisión. Generamos propuestas a las tensiones que consideramos centrales del nivel.

Palabras clave: enseñanza secundaria – creatividad – estrategia de enseñanza.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 80]

Desde nuestro enfoque entendemos que el docente es un profesional reflexivo. Los docentes profesionales solo llegan a serlo cuando reflexionan sobre su vocación y optan por una postura crítica respecto de ella que los guía y los sostiene en la tarea de educar (Fentesmacher, 1998).

Al respecto citamos: "Si la sociedad diera prioridad al bienestar emocional, a la salud mental y a la felicidad así como a la lectura, escritura y cálculo, es probable que el enfoque pedagógico fuera superado". (Fentesmacher, op.cit)

En este proceso el docente debe plantearse las siguientes preguntas:

¿Qué voy a enseñar? El qué: Esto es la decisión que hace en base a la selección de qué contenido se va a enseñar.

¿Para qué voy a enseñar esto? El para qué: O sea con qué objetivo el docente va a enseñar un saber.

¿Cómo voy a enseñar esto? El cómo: seleccionar las estrategias de enseñanza adecuadas para activar los mecanismos de aprendizajes de los estudiantes.

Incorporamos en este punto tres preguntas más: qué, cómo y cuándo evaluar; de modo de generar una retroalimentación genuina hacia y con los estudiantes.

Uno de los principales recursos que implementa el docente del nivel es el lenguaje hablado, la conversación. En el momento evolutivo de los adolescentes lo

consideramos adecuado para introducirlo en el mundo del acceso al conocimiento. En este entorno la conversación se constituye como un elemento favorecedor en la construcción de un conocimiento compartido. Se intenta transformar, de este modo, la experiencia directa en conocimiento y comprensión, individual y colectivamente. Se propone el trabajo con la información, organizándola y seleccionando aspectos relevantes. El docente instrumenta intervenciones didácticas con el fin de promover una comprensión genuina. Definimos a las intervenciones didácticas como aquellas interacciones que promueve el docente para generar una buena práctica de enseñanza, (Anijovich, 2009) la autora las define como aquellas con intencionalidades definidas y explícitas que promueven la interacción con los alumnos y los docentes y entre los propios alumnos y que transcurre en un momento, un espacio y un contexto determinados. El docente se apoya en la conversación como recurso y como fin. A partir de instrumentar situaciones dialogadas debe seleccionar e implementar una serie de estrategias educativas como propuesta metodológica. Definimos a las estrategias educativas considerando lo descrito por Anijovich (op.cit), al respecto dice:

Definimos estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje

de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que queremos que nuestros alumnos comprendan por qué y para qué. (Anijovich, 2009, pg 23)

La claridad en los contenidos de la disciplina, la definición de los objetivos, las selección de adecuadas estrategias al grupo e individuos, la instrumentación de herramientas de evaluación con validez, confiabilidad y practicidad (Camillioni 1998) crean un entorno favorable de aprendizajes. Perkins (1997) sostiene que la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo; para ampliar el concepto de oportunidad razonable describe que debe haber información clara, una práctica reflexiva, realimentación informativa y una fuerte motivación intrínseca y extrínseca.

Se busca con ello la relación de manera no arbitraria y sustancial en la estructura cognitiva de los estudiantes. Este tipo de propuesta exige la transformación y reintegración del conocimiento existente para adaptarse a las demandas de una propuesta específica.

Dentro de esta propuesta definimos actividades de comprensión, tales como: la explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación, contextualización y contraste, generalización, y otras que se pueden agregar dentro del mismo espíritu. A partir de estas actividades creativas se identifica la comprensión.

En este sentido sostenemos que una forma eficaz de promover el cambio conceptual es presentar de modo expositivo al alumno una teoría o concepción alternativa, esa presentación debe acompañarse de determinados actos de descubrimiento por parte del alumno que le ayuden a darse cuenta de las limitaciones de sus concepciones iniciales y de las ventajas de asumir la nueva concepción presentada.

Las preguntas favorecen al dialogo, para que ello se suceda eficazmente es fundamental considerar los tiempos de espera entre pregunta y respuesta, fundamentalmente considerando los propósitos de las preguntas, a este respecto Anijovich (2009) identifica los siguientes propósitos:

- Promover el desarrollo de competencias de comprensión para cada uno de los alumnos
- Contribuir a que los alumnos establezcan relaciones entre diferentes conceptos
- Focalizar en alguna habilidad de pensamiento junto con el contenido disciplinar
- Estimular la revisión y corrección de errores
- Estimular el pensamiento crítico y la producción de ideas, en lugar de la repetición de memoria y respuestas únicas
- Permitir la expresión de diversidad de respuestas.

Aprender a responder es posible si se aprende a escuchar. "Escuchar conlleva aceptar la individualidad del que habla. Cuando alguien nos habla, lo hace desde su personalidad, desde su experiencia, desde su subjetividad...escuchar es uno de los mejores antidotos contra la exclusión". En tanto Litwin (2008) plantea que los docentes expertos son maestros en transformar un curri-

culum de fuerte estructuración lógica en fragmentos de narraciones que permiten dotar de sentido a una disciplina. Interpretan estos textos con sentido pedagógico y logran que los estudiantes comprendan. Ello presenta el desafío de la significatividad de la actividad, tomando en cuenta que los jóvenes viven inmersos en una cultura mediática, por la cual consumen propuestas fragmentadas, mosaicas, espectaculares. Son estímulos que mezclan lo superficial con lo esencial, haciendo perder el compromiso y la emoción generando un efecto de des-implicación. Por ello al programar actividades significativas se trata de buscar aquellas que recuperen la implicación, la emoción y los conocimientos previos. La significatividad se construye al comprender los conocimientos en una trama de relaciones. El proceso de selección debe ser confeccionado para los jóvenes y con ellos, haciendo un análisis del mundo real.

Las preguntas presentan como un objetivo secundario, tratar que los estudiantes piensen bien. Vale decir que se liberen de prejuicios, que busquen razones, que relacionen adecuadamente.

En el marco de las buenas preguntas citamos a Tina Blythe (1999) citada por Litwin (2008) Donde define a la comprensión como la posibilidad de llevar a cabo en torno a un tema actividades que requieran pensamiento tales como: dar explicaciones, encontrar pruebas y ejemplos, generalizar, realizar analogías, etc.

El proceso que se intenta describir se inscribe dentro de lo que Mercer (1997) denomina construcción guiada del conocimiento. Es este un proceso donde el conocimiento se aborda como una posesión conjunta, que al compartir se torna efectiva.

El lenguaje es un medio por el cual se explicitan las representaciones y se comparten los descubrimientos. En este proceso de verbalización el docente propone hipótesis, articulando el discurso y las preguntas de mayor nivel de abstracción, las que se apoyan en los conocimientos expresados y propone la tarea de construir en forma conjunta un conocimiento nuevo.

El docente puede apoyarse en las siguientes estrategias de comunicación con intencionalidad educativa: obtención directa, obtención mediante pistas, confirmaciones, repeticiones, reformulaciones, elaboraciones y recapitulaciones constructivas.

Re-afirmamos que este modelo concibe un alumno activo participe del proceso, donde el individuo a partir de sus intereses y objetivos es el que busca respuestas en este entorno.

Se plantea un enfoque no lineal, abordando la idea de red vinculada con contenidos generadores, este desarrollo conceptual admite el conflicto cognitivo y la superación de contradicciones.

La naturaleza de este conocimiento es social y cultural, el individuo logra su desarrollo y su construcción adquiriendo ese conocimiento también en forma social y cultural.

La consideración del contexto en el análisis de la actividad cobra importancia.

La construcción de tales nociones se realiza a través de esfuerzos de colaboración, asociados a propósitos que se comparten, por medio de diálogos y desafíos plan-

teados desde las diferencias entre las personas. Estos entornos son estructuras mediadoras que organizan y restringen la actividad.

Estos entornos que favorecen la actividad son reorganizadores del conocimiento. En este entorno participativo y social, en ocasiones la comprensión del individuo puede ser afianzada en referencia a determinadas contradicciones en los modos de resolución, ya sea por personas con quienes interactúa, normas, procedimientos de acción, lo que tiende a generar un conflicto de tipo socio-cognitivo. Según aportes de Perret Clermont-Nicolet (1994), Estos conflictos socio cognitivos llevan al individuo a una reestructuración relativamente profunda de la estructura de pensamiento, y esta se manifiesta por la generalización de sus dominios vecinos. Gardner (Óp. cit), sostiene que no todos los individuos pueden responder a planteos de este tipo, a cambio de participar más en situaciones acordes a distintos aspectos de la inteligencia.

Este espacio que se apoya en una dinámica interactiva favorece un ámbito de intercambio de experiencias. El intercambio que se da entre los alumnos vehiculiza hábitos y actitudes ligados a experiencias, podemos considerar entonces lo que Perret Clermont (op cit) define como una doble naturaleza del conflicto, aquella ligada al intercambio exterior y aquello que se genere en el interior de cada participante, se genera entonces un circuito de relacionamiento que se va resignificando a medida que progresa la participación del individuo.

Hay otro elemento que se incorpora vinculado a la estimulación y activación, a nivel de intervenciones de un adulto o experto, estas acciones conducen a una ampliación el campo de representación. No siempre es necesario que la interacción se produzca de un modo social conflictivo, existen mecanismos de co-resolución.

De allí que se establezcan relaciones en dos niveles, para aquel vinculado al desarrollo conceptual encuentra en esta distribución de la inteligencia el abordaje escalonado y coherente, en tanto que es la actividad y el entorno el que favorece la construcción de nociones vinculadas con la forma de acercarse al conocimiento.

Los efectos, antes descriptos tienen una influencia educativa que se aborda activamente y se elaboran reflexionando sobre la propia acción.

Existe una función que trabaja a otro nivel de profundidad y que está relacionada a un co-producto educativo que acompaña a la actividad principal.

Por un lado tenemos, entonces, el abordaje conceptual que se hace de un contenido específico por medio del diseño, montaje y desarrollo de actividades y seguido a ello el acceso a un segundo mensaje educativo relacionado con los efectos, se desarrolla un modo de apropiación de conocimientos en el cual el individuo se impregna de ese mensaje.

Esta función latente o residual que se encuentra impregnada en la propuesta halla su medio más conveniente en la actividad.

Litwin (2008) en referencia a la actividad, la aborda como una situación posibilitadora de los procesos constructivos del conocimiento por parte del alumno. El individuo a partir de sus intereses y objetivos es el que busca respuestas en este entorno.

Podemos referirnos entonces a un continuo espacio temporal cuya resultante es la comprensión de los actores involucrados. Este continuo se va entretejiendo desde la intencionalidad pedagógica del que enseña y la curiosidad, expectativas y logros del que aprende. Podemos distinguir dos formas de interacción entre el individuo y su entorno: la exposición directa a los estímulos del entorno y las experiencias de aprendizaje mediatizadas por un agente. Sostienen que la exposición directa a los estímulos puede resultar insuficiente, pero si son esenciales para proporcionarle herramientas y equipos que van a permitirle obtener el máximo beneficio posible de la exposición. El agente mediador, como propuesta global es quien mediaría entre el mundo externo y la persona, transformando en su favor los estímulos.

Finalmente el mediador desempeña el papel de presentar los estímulos de manera que el participante pueda acercarse a cosas referentes a ello, que trasciendan sus necesidades inmediatas y que puedan ser generalizadas en otros contextos.

En el año 1996 L Resnick publica una serie de investigaciones en el campo de la psicología cognitiva que abren una serie de categorías para el debate:

En este estudio Brandsford y Vye analizaron los procesos psíquicos subyacentes en actividades como la percepción, el pensamiento y el aprendizaje.

Destacaron que el pensamiento del experto era cualitativamente superior que el del novato pero no cuantitativamente.

Que los expertos logran una mejor comprensión de los procesos cognitivos involucrados.

Que la interacción entre expertos y novatos en la resolución de problemas fortalece estrategias y consolida procesos.

Que nuestras capacidades de recordar dependen marcadamente de la información que previamente hayamos adquirido.

Que el conocimiento que poseen los alumnos sobre los tipos de problemas específicos guía sus estrategias y los ayude a determinar qué es relevante.

Que la gente cuando encuentra un problema difícil de resolver y fracasa en los intentos iniciales y muchas veces no prosigue en la búsqueda, este fenómeno se haya estrechamente ligado a que aquellas personas que piensan que los rasgos de la inteligencia cambian con la práctica, son más propensos a aceptar desafíos y persistir en la tarea. Esta diferencia motivacional se encuentra relacionada con diferencias cognitivas y metacognitivas pues en los casos de las personas conciben su inteligencia en desarrollo, elaboran estrategias y conceptos y van más allá de la información dada.

Que cuanto más nos centramos en la comprensión, más importante se torna evaluar las convicciones y estrategias que los alumnos traen consigo al aprendizaje.

Que los alumnos puedan ser capaces de usar estrategias de elaboración cuando se los apoya a hacerlo, sin ese estímulo el conocimiento de estrategias parece inerte.

Sostienen la importancia de aprender haciendo y que esta práctica sea guiada.

Creen en la importancia de crear climas sociales que faciliten el aprendizaje cooperativo.

Si bien estas conclusiones se desprenden de las investigaciones de la psicología cognitiva, entendemos que se destacan una serie de elementos que como educadores debemos reconsiderar al momento de evaluar alternativas.

Describe una serie de papeles que juega la escuela y el profesor.

En el curriculum se juega un espacio decisional en el cual se articula el que programa con la programación.

Las actividades constituyen el núcleo de la enseñanza, son: unidades estructurales básicas de programación y acción dentro de la clase. Casi todas las acciones e interacciones de la clase tienen lugar dentro del marco operativo y de los límites de una actividad y el tiempo que resta es que fue usado para preparación o transición de otras actividades (Yinger, 1979). Define a las actividades didácticas como conductas que se producen en contextos controlados son conductas de situación. El profesor planifica el contexto, el marco en que esa actividad se dará.

En las actividades se sintetizan orientaciones y planteamientos generales surgidos de fases anteriores de desarrollo curricular.

Cualquier actividad puede ser analizada desde la perspectiva de la validez (congruencia respecto a los objetivos), significación (relevancia de la misma) y funcionalidad (si es realizable y compatible con el resto de los componentes didácticos)

Según Yinger (op.cit) las decisiones del profesor se dirigen a la indicación de conductas o acciones a realizar así como a la determinación del contexto de realización.

Desde un modelo más experiencial y abierto toma lo que propone Raths (1971)

- Una actividad es más gratificante que otra si permite a los estudiantes efectuar elecciones, informarse para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus decisiones.
- Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos en situaciones de aprendizaje.
- Una actividad es más gratificante que otra si exige que indaguen sobre sus propias ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos.
- Una actividad es más gratificante que otra si propicia que actúen con objetos, materiales y artefactos reales.
- Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por distintos niños a diversos niveles de habilidad
- Una actividad es más gratificante que otra si exige que examinen temas o cuestiones “dentro de un nuevo contexto”, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o problemático.
- Una actividad es más gratificante que otra si requiere que examine temas o cuestiones que los ciudadanos no analizan normalmente.
- Una actividad es más gratificante que otra si propone que estudiantes y docentes corran riesgos (no de vida) sino de éxito o fracaso
- Una actividad es más gratificante que otra si exigen que reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.

- Una actividad es más gratificante que otra si estimula a ocuparse de las aplicaciones y del dominio de reglas o disciplinas significativas.

- Una actividad es más gratificante que otra si proporciona una posibilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto.

- Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes.

Como equipo vamos elaborando nuestro plan de estudios, evaluándolo permanentemente, generando más y mejores estrategias para favorecer aprendizajes genuinos con los alumnos.

Referencias bibliográficas:

- Anijovich R, Mora S, (2009) *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M y León C., (1990) *Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En Palacios Jesus y otros Desarrollo psicológico y educación*. I. Madrid: Alianza.
- Edwards y Mercer (1994) *La construcción del conocimiento compartido*. Buenos Aires: Paidós
- Camilloni, A. (1998) en: *Autores Varios: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Entel A., (1987) *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Fentesmacher G. (1998) *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Gardner H. (1996) *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós
- Litwin E., (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercer E (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D (1997) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Perret Clermont y Nicolet. (1994). *Interactuar y conocer*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Raths (1971). *Teaching without specific objectives*. Educational Leadership. Abril
- Yinger, Robert J. (1979). *Routines in Teacher Planning, Theory into Practice 18*. Michigan State Univ. USA

Abstract: We develop a work proposal that includes teacher performance in a coordinated manner with a view of knowledge and the “teen student of XXI Century”. The review of the task and the approach to the knowledge of a conditionally promotes creativity and ability to resolve conflicts. We build an environment of teaching and learning in continuous revision. We generate proposals to the tensions that we consider central level.

Keywords: secondary education - creativity - learning strategy

Resumo: Desenvolvemos uma proposta de trabalho que contempla o desempenho do professor em forma coordenada com uma visão do conhecimento e do “aluno adolescente do s XXI”. A revisão da tarefa e a aproximação ao conhecimento de um modo condicional favorece a capacidade de criatividade e a

resolução de conflitos. Construímos um meio de ensino e de aprendizagem em permanente revisão. Geramos propostas às tensões que consideramos centrais do nível.

Palavras chave: ensino secundário - criatividade - estratégia de ensino.

^(*) **Carlos Cosentino:** Licenciado en Ciencias de la educación (Universidad de Buenos Aires). MBA, Management estratégico (Universidad de Palermo). Maestría en Didáctica (Universidad de Buenos Aires).

De nativos a estudiantes digitales: #InformáticaComoMateria

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Gustavo Cucuzza ^(*)

Resumen: Este año, como el año pasado, mi idea es mostrar y analizar un modelo distinto de enseñanza con las TIC. Distinto al que actualmente está siendo incentivado desde los Ministerios de Educación. Que no implique solamente el uso transversal de las TIC en las asignaturas, sino que contemple además, a la Informática como una disciplina. Con objetivos y contenidos propios en un espacio curricular definido.

Palabras clave: nativos digitales – tecnologías de la información y la comunicación - informática.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 84]

Un poco de historia

En el sistema educativo formal está instalado un modelo que se basa en el uso de las TIC como una herramienta transversal de las distintas áreas. Voy a intentar mostrarles porqué es necesario que la Informática sea reconocida como una disciplina y se enseñe en todas las escuelas.

Durante muchos años se habló y escribió sobre Informática educativa, Computación en el aula y otras denominaciones que hacían referencia a la incorporación de las herramientas informáticas en la enseñanza. Pero hace relativamente poco tiempo, todo pasó a llamarse TIC - Tecnologías de la Información y la Comunicación: TIC en el aula, NTIC (por “N”uevas), TIC en la educación, etc. Y sobre todo con la llegada de las netbooks a las escuelas con la implementación del modelo 1 a 1.

Hasta ese momento, Informática era el sinónimo de un lugar fijo en las instituciones con distintas denominaciones: Laboratorio de Informática, Aula de Computación, Sala de Informática y sus combinaciones posibles. Mientras el Laboratorio de Informática era uno solo, los demás Profesores (todos los que no eran “el de Computación”), tenían que usarlo cuando estaba libre. O sea, cuando no estaban los Profesores de Informática dando clase.

Tengamos en cuenta que en esa época, los docentes de Informática prácticamente eran los únicos que sabían utilizar las computadoras. Y no estoy hablando de programarlas.

Por otra parte, eran pocos los estudiantes que tenían una computadora en su casa, por lo que la hora de Informática era en muchas ocasiones, su único contacto con las PC.

En este modelo se instaba al Profesor de Informática a enseñar en sus horas los contenidos de las distintas áreas tradicionales del conocimiento. Por otra parte, no estaban definidos contenidos específicos para la Informática, no había un espacio curricular en los diseños curriculares. Y recordemos que los demás docentes no sabían utilizar las computadoras.

Con la llegada del modelo 1 a 1 (una netbook para cada alumno) se esperaba producir un gran cambio: todos los docentes que quisieran hacerlo, podrían enseñar sus materias con las computadoras portátiles en el aula. El problema es que se basaba en algunos mitos o supuestos:

- Los alumnos sabían usar “naturalmente” las computadoras, eran “nativos digitales” que conocían y utilizaban todas las tecnologías solo por haber nacido rodeados de dispositivos. La experiencia en el aula, nos sigue demostrando que esto no es así.
- Los docentes de todas las asignaturas iban a enseñar utilizando las TIC. Las TIC serían un contenido transversal de todas las asignaturas. Pero para ello, todos los docentes deberían aprender a usar una gran variedad de herramientas informáticas. Para luego explicarle a los alumnos cómo usar las TIC, además de enseñarles los contenidos específicos de su área.

Pero esto no pasó en la gran mayoría de los casos... fue en realidad una generalización extrema que no se condijo con lo que se observa en las escuelas.

La transversalidad licua las responsabilidades sobre la enseñanza de los contenidos.

Durante años se insistió (y se insiste) con que “todos los docentes tienen que enseñar con las computadoras” y sin embargo los resultados no son alentadores. Basta con concurrir a observar escuelas para ver lo que (no) se está haciendo a pesar de la invasión de *netbooks*. Y no estoy diciendo que no haya experiencias positivas para mostrar, el tema es que son casos puntuales de docentes innovadores que se animan a probar con sus alumnos. Pero lo que se necesita es llegar a todos, no solo a los alumnos de esos docentes.

Aquí es donde entonces se empieza a hablar de formar parejas pedagógicas con docentes de Informática y/o incorporar Facilitadores Pedagógicos Digitales en las escuelas.

Que los Profesores de Informática nos transformemos en Facilitadores Pedagógicos Digitales, implicaría acompañar a los docentes de las distintas materias en la enseñanza de sus contenidos usando las TIC como herramienta transversal. Y eso no es enseñar Informática, es enseñar los contenidos de “X” materia utilizando las TIC.

La Informática tiene contenidos propios, que necesitan ser desarrollados en un espacio curricular específico donde los conocimientos puedan ser adquiridos en forma sistemática y gradual, no esporádicamente y solo relacionados con los que se ven en otra asignatura.

Tengamos en cuenta, que el pedido a los docentes de las distintas áreas para que utilicen las computadoras en la enseñanza, no surgió con la llegada de las *netbooks* del modelo 1 a 1.

Ya en 1986, Rodolfo Terragno decía en la Revista “K64 COMPUTACION PARA TODOS”:

“...No se trata simplemente de poner computadoras en las escuelas. Puede ser un equipamiento inútil y hasta contraproducente, allí donde no haya capacidad en los maestros para saber como aplicar, como valerse de la computadora, del software educativo. Me parece que la introducción de la computación en la escuela no puede ser planteada en términos de hardware. La computadora tiene que ser vista como instrumento de una revolución educativa, y esto no es sencillo.”

“...no es un problema de equipamiento. La difusión de la computación a través de la escuela va a ser cada vez menos un problema de equipar; va a ser cada vez más un problema de capacitación de aquellos que tienen que implementar la reforma, de aquellos que tienen que utilizar los computadores, es decir los maestros.”

Parece que fuera una frase dicha o escrita hoy, ¿no es así? Y sin embargo ya transcurrieron 29 años.

Sobre la enseñanza de programación, que tan en boga está en este momento, Terragno decía lo siguiente:

“Creo que lo más importante no es que se consuman computadoras, que nos convirtamos en importadores, armadores y usuarios de computadoras, aunque esto representa o puede representar un avance, sino desarrollar una cultura algorítmica. El juego puede ayudar a la familiarización del niño con la compu-

tadora; lo importante es que sea un primer paso y que el chico desarrolle su capacidad de programar.”

¿Y entonces? ¿Tiramos todo lo realizado hasta ahora a la basura?

No, de ninguna manera. Pero sí es el momento de escuchar otras propuestas. De dejar esa cosmovisión única que dice que las TIC son transversales a todas las asignaturas y no deben ser un objeto de estudio en sí mismo.

Si tenemos en cuenta a David Buckingham cuando dice que:

“En gran medida, el uso de la tecnología de la información en la escuela no se vincula en lo más mínimo con las maneras en que los jóvenes se relacionan hoy con la información ni con las formas en que eligen comunicarse. El peligro que entraña esta situación es que la escuela termine guardando cada vez menos relación con los intereses y preocupaciones reales de los jóvenes.”

Es el momento de tomar en cuenta que la Informática es una disciplina que tiene que tener su propio espacio curricular.

Cuatro aspectos fundamentales para enseñar con las TIC en las escuelas

Existe otro modelo. Otra forma de trabajar con las computadoras. Y permite que los estudiantes aprendan en la escuela, habilidades y contenidos que de otra manera no obtendrían.

¿Cuáles son características principales que se necesitan para que ese “otro modelo” funcione?

- 1) Informática como materia: Para que los alumnos aprendan los contenidos de Informática con Profesores de Informática. En ese espacio utilizan las computadoras simultáneamente como herramienta y como objeto de estudio.
- 2) Capacitación docente: Para que los docentes de las otras asignaturas enseñen los contenidos de sus materias utilizando las TIC como herramientas. Se necesita además el apoyo continuo de un Facilitador Pedagógico Digital.
- 3) Referente técnico escolar: se encarga de resolver las cuestiones técnicas que surgen y de realizar las gestiones ante los organismos pertinentes si no las pudiera resolver.
- 4) Tiempo rentado para reuniones y trabajo en equipo: Por ejemplo con el denominado Profesor por cargo, que permite que los docentes tengan un 30 por ciento de horas extra-clase. En la Ciudad de Buenos Aires fue aprobado para la educación media por la Ley N° 2905.

¿Qué es lo que se aprendería en la materia Informática?

Partiendo de que no existe el espacio curricular, tampoco hay un diseño curricular que lo defina. Los Profesores de Informática que integramos ADICRA (Agrupación de Docentes de Informática y Computación de la República Argentina) creemos firmemente que hay que instalar el debate para la creación de un diseño curricular propio, dinámico y flexible, que no puede quedar

estancado en el tiempo por las características de nuestra disciplina. Luego de distintos debates, hemos ido definiendo algunos ejes fundamentales donde se trabajarán simultáneamente conceptos teóricos y técnicas de “tratamiento de la información digital” conjuntamente con el aprendizaje práctico de distintas aplicaciones.

Cuatro ejes para la Informática como materia:

- Informática en la sociedad:

Analizar todos los aspectos en los que la informática impacta en la sociedad. Software Libre. Software comercial. El impacto de la digitalización. Gestión de la propiedad intelectual. Internet como medio de comunicación: análisis de sus servicios. La evolución de la Web. Redes sociales: criterios de seguridad y ejercicio de la ciudadanía digital.

- Aplicaciones informáticas:

Aprender las técnicas necesarias para dominar, gestionar y aplicar las aplicaciones informáticas, denominadas “TIC”, de la manera más eficiente. Articular estos contenidos con su utilización en las demás áreas. Las aplicaciones bajo estudio pueden variar de acuerdo al contexto educativo y al diagnóstico del docente.

- Los sistemas informáticos y sus tecnologías:

Obtener conocimientos básicos sobre el funcionamiento y los componentes de equipos y redes informáticas para una gestión eficiente de los mismos. Conceptos básicos del funcionamiento del hardware y el software de un sistema informático. Uso operativo y mantenimiento básico de un equipo informático y de las redes informáticas.

- Lógica y lenguajes de programación:

Adquirir capacidades lógicas y creativas que permitan la resolución de problemas aplicando las Ciencias de la Computación. Reflexionar y adquirir criterios construidos desde la experiencia acerca de la actividad productora de programas informáticos. Los entornos, lenguajes y niveles propuestos pueden variar de acuerdo al contexto educativo.

Un caso testigo: Informática en la Escuela de Educación Media N° 1 Distrito Escolar N° 16 “Rodolfo Walsh” del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

Caracterización de la institución:

La Escuela de Educación Media N° 1 DE 16 “Rodolfo Walsh” se encuentra ubicada en el barrio de Villa Pueyrredón, muy cerca de la Avenida General Paz, límite de la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) con la Provincia de Buenos Aires.

Está en un barrio con mayoría de casas, con poco tráfico automotor, lo que contrasta notoriamente con la nombrada avenida.

Los alumnos que concurren son, mayormente, de lo que se suele llamar en economía clase media baja. Un detalle interesante para el contexto educativo es que suelen contar con familias muy presentes.

Las netbooks de Conectar Igualdad no suelen ser la primera computadora del hogar. Por el contrario, en una gran mayoría de los alumnos, lo que se destaca es que es su computadora propia. Pero ni siquiera es la primera, porque ya recibieron en la escuela primaria la correspondiente al Plan Sarmiento BA (Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).

La escuela cuenta con una amplia experiencia en la utilización de las TIC como herramientas en las distintas asignaturas. Esto se ve plasmado en algunos casos en publicaciones en el Blog institucional: www.escuelawalsh.blogspot.com, donde además en su barra lateral se puede ver un gadget con los Blogs de los profesores de la escuela y una imagen de acceso directo al portal de Blogs de alumnos, <http://Blogsdealumnosdelawalsh.blogspot.com>, donde se pueden apreciar los trabajos realizados por cada uno de ellos/as individualmente, agrupados por curso y división.

En esta escuela secundaria, donde además de Profesor de Informática, soy el Referente Técnico Escolar de Conectar Igualdad y el Coordinador de Educación Tecnológica, los alumnos tienen Informática camuflada dentro de Taller de Tecnología en 1ro., 2do. y 3er. año y un Taller de Informática en 4to.año.

En esos espacios los alumnos aprenden contenidos del área utilizando distintas herramientas informáticas. Lo que les permite trabajar luego con Profesores de otras materias sin que ellos tengan que explicarles el uso de las mismas a sus alumnos.

Por ejemplo:

En 1er. año en las horas de Informática se enseña desde la creación de la cuenta Google de cada alumno, hasta la creación del Blog individual de clase de c/u. Desde publicar texto hasta la inserción de imágenes. Luego los Blogs se utilizan de forma transversal en otras materias como: Geografía, Biología, Matemática, Tecnología, Educación Cívica.

En los Blogs de 2do. año, podemos ver ejemplos de presentaciones con diapositivas realizadas en las horas de Informática, subidas a Slideshare o Slideboom y de allí a los Blogs de cada alumno/a. Luego otras docentes lo aplican transversalmente en sus materias: Educación Cívica, Historia, Tecnología, Matemática.

En Informática de 3er. año se trabaja con el software libre GIMP la edición de imágenes. Y como actividad final del trimestre, la creación de infografías. A continuación y a veces en simultáneo, en Historia y Lengua y Literatura se aplica lo aprendido para realizar infografías con temas de dichas materias.

En 4to. año se trabaja con diseño gráfico y animaciones. De esta manera se realiza un aprendizaje sistemático, graduado y simultáneo para todos los alumnos. No se trata de trabajos grupales en una clase en particular de algún profesor, que aprendió una herramienta de moda y se decidió a probarla con sus alumnos.

Es otro modelo, otra forma de trabajo. ¡Y funciona!

¿Cuáles son características que hacen que funcione? Precisamente la aplicación en la práctica de los “Cuatro aspectos fundamentales” que nombré anteriormente:

1) Los alumnos aprenden contenidos de Informática como materia, con Profesores de Informática. En ese espacio utilizan las computadoras simultáneamente como herramienta y como objeto de estudio.

2) Los docentes de las demás asignaturas teniendo en cuenta la base de conocimientos informáticos adquiridos por los alumnos, enseñan los contenidos de su materia utilizando las TIC como herramientas. Cuentan además con el apoyo de un ACP (Ayudante de Clases Prácticas de Informática), en el rol de Facilitador Pedagógico Digital en cada turno.

3) El mismo ACP se encarga de resolver las cuestiones técnicas que surgen y de realizar las gestiones pertinentes si se necesita soporte técnico del GCBA.

4) Los Profesores tienen tiempo rentado disponible para reunirse y planificar sus clases con el uso de las herramientas informáticas, para poder capacitarse de manera continua y para intercambiar experiencias con los demás colegas.

Para ir finalizando, voy a tomar unas frases de María Teresa Lugo, donde considera que:

“De la misma manera que no es lo mismo tener un libro que saber leer, no es lo mismo tener tecnología o tener un dispositivo y saber usarlo. Por eso, además de la brecha del acceso, hoy necesitamos superar lo que es la brecha del uso, o el capital cultural que necesitamos para poder utilizar la tecnología, para generar conocimiento socialmente relevante. Pero además de estas dos brechas, hoy en América Latina estamos detectando la llamada ‘brecha de expectativas’, es decir, la distancia que hay entre lo que los estudiantes están necesitando y lo que los educadores o las escuelas les estamos ofreciendo para poder dar cuenta de esas necesidades nuevas”

Con #InformáticaComoMateria tenemos la oportunidad de achicar todas esas brechas: la de acceso, la del uso y la de las expectativas. Este es el momento de generar ese conocimiento socialmente relevante y de dar a nuestros alumnos la posibilidad de aprender en la escuela las habilidades necesarias para desempeñarse en la sociedad actual y para su futuro, ya sea educativo o laboral. No lo dejemos pasar nuevamente.

Referencias bibliográficas

Gustavo Cucuzza. (30/11/2013). *Déjà vu?: casi 30 años sin #InformáticaComoMateria*. 06/08/2015, de

[PQS] Para que sepan Sitio Web: <http://paraquese-pan.blogspot.com.ar/2013/11/deja-vu-casi-30-anos-sin.html>

Buckingham, David (2008): *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires, Ediciones Manantial, 2008.

María Teresa Lugo: *Achicar la brecha de expectativas*. Disponible en <https://youtu.be/jjYMOwBJVGw>

Abstract: This year, like last year, my idea is to show and discuss a different model of teaching with ICT. It is different than the one which is currently being encouraged by the Ministries of Education. That does not involve only the transversal ICT in the subjects, but also contemplates the Computing as a discipline, with its own objectives and curricular content in a defined space.

Keywords: digital natives - information and communications technology - computer

Resumo: Neste ano, como no ano passado, minha idéia é mostrar e analisar um modelo diferente de ensino com as TIC. Diferente ao que atualmente está a ser incentivado desde os Ministérios de Educação. Que não implique somente o uso transversal das TIC nas matérias, senão que contemple ademais, a Informática como uma disciplina. Com objetivo e conteúdos próprios num espaço curricular definido.

Palavras chave: nativos digitais - tecnologia da informação e da comunicação - informática

(*) **Gustavo Cucuzza:** Profesor en Informática en la Escuela de Educación Media N°1 DE 16 “Rodolfo Walsh” y el Centro de Formación Profesional N° 12. Capacitador Docente en Escuela de Maestros (Ministerio de Educación-GCBA). Autor de “¿Informática vs. Tic’s? Tentativas para superar las antinomias.

El Lenguaje del cerebro. Neurocine

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Francisco Contreras Albornoz (*) y Luis Fernando Gasca Basurto (**)

Resumen: Las neurociencias hacen grandes aportes a la industria cinematográfica y audiovisual. El desarrollo de nuevas tecnologías, el estudio e implementación de la fisiología de la conducta, sumados al trabajo de los nuevos investigadores experimentales como psicólogos y neurocientíficos, directores de cine, profesionales en publicidad y expertos en los diferentes medios de comunicación, encuentran en las neurociencias herramientas científicas que ayudaran a validar sus futuras investigaciones. Este artículo recoge un estado de la cuestión que analiza las diferentes tecnologías, los actores del mercado y los principales problemas y debates que están surgiendo en torno a esta disciplina denominada Neuromarketing.

Palabras clave: nuevas tecnologías – neurociencias – industria cinematográfica.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 86]

Introducción

Neurocine es el término con el que empieza a denominarse al Neuromarketing aplicado a la cinematografía. El neurocine ha revolucionado la medición de las neurociencias al servicio de directores y productores de cine y televisión, publicistas y productoras de medios audiovisuales. Las productoras de cine están comenzando a emplear estas técnicas de Neuromarketing con el objetivo de conocer las reacciones Neurofisiológicas y los estímulos que pueden hacer entender cuál es el lenguaje del cerebro. Y cómo convertir sus producciones en éxitos de taquilla. A la vez se pueden estudiar e investigar las secuencias de imágenes así como la optimización del mensaje logrando con ello mayor credibilidad y confianza.

1. Cinematics

Es el término acuñado por el Dr. Hurí Asno de la Universidad de Princeton, para designar el proceso de neuro-retroalimentación que reciben los productores y directores para ayudar a refinar temas claves de las películas como guiones, personajes, escenarios, escenas o efectos. Puede medir la actividad cerebral a través de varias técnicas como la Resonancia Magnética Cerebral (RMFI), Electroencefalografía (EEG), Respuesta Galvánica, Eye Tracking y otras mediciones biométricas como la respuesta facial FACS y de la piel (electromiografía) que permiten conocer con precisión qué ve y qué siente el espectador. Esto posibilita saber qué secuencias de la película son más emocionantes e interesantes y cómo afectan la sensopercepción y su proceso de consolidación cerebral.

Durante estas investigaciones el objetivo principal es averiguar el grado de atención, el compromiso emocional y el grado de retención de memoria del espectador de la secuencia o escena del *movie trailer* o de la película tal como confirma (Hasson Uri, 2015). Por ejemplo en las pruebas de *trailer testing* realizadas por la compañía NeuroFocus o EmSense, se emplean tecnología de electroencefalografía (EEG) a través de un casco independiente interconectado con otras técnicas de biométricas. Unos estudios con los que Uri Hasson, profesor de psicología de la Universidad de Princeton, descubrió que el género que produce mayor activación en la amígdala, área relacionada con la supervivencia y el miedo, son las películas de terror y de acción.

La película "Avatar", un éxito de taquilla, fue medida con técnicas de Neuromarketing. James Cameron, ganador de varios premios Oscar con la producción de la película Avatar, relata su satisfacción de los resultados conseguidos gracias a la medición de la actividad cerebral a través de la Resonancia Magnética (RMFI), Electroencefalografía (EEG) y técnicas biométricas, con el propósito de medir la actividad cerebral. Entre los resultados se demostró que se requiere más actividad neuronal para procesar una película en 3-D que en 2D. Al estar la audiencia sometida al manejo de la profundidad de campo, el área visual mapeada en el cerebro en los lóbulos parietal y occipital son las encargadas de procesar e interpretar estos inputs de entrada, haciendo sentir al espectador que es parte activa de la película.

Otra área muy comprometida es el sistema límbico, en particular la amígdala, en donde se procesan las emociones y se puede sentir miedo, rabia, ira.

Sensopercepción refiere a todos los estímulos que una persona recibe cuando está viendo una película en una sala de cine. Con la nueva tecnología IMAX están siendo afectadas de una forma más directa, creando la ilusión de profundidad tridimensional. El proceso de IMAX 3D, 4D, 5D utiliza dos lentes de la cámara para representar a los ojos derecho e izquierdo. Las dos lentes están separadas por una distancia interocular de 64 mm (2,5"), la distancia media entre los ojos de un ser humano. En la grabación en dos rollos de película por separado para los ojos derecho e izquierdo los espectadores pueden ser engañados en ver una imagen en 3D en una pantalla de 2D. Para mejorar la experiencia visual de movimiento hay vibración en los asientos, lluvia, brisa.

De esta forma el cerebro nos engaña como el gran ilusionista y creador de la realidad en esta realidad aumentada haciéndole creer al espectador que está dentro del ambiente de la película.

2. Las memorias Priming

Son los signos índice que el espectador va conectando para entender la línea argumental de la historia. Lo llevan a estados de euforia, rabia, ira y ayudan en el proceso de consolidación mental y cognitivo del constructo narrativo audiovisual al que está siendo expuesto en una sala de cine.

3. Neuronas espejo

El Neurocine es la cuarta pared en donde se refleja el espectador. Todo lo que allí observa el cerebro del espectador de forma especular lo refleja en su cuerpo, por ejemplo en una escena de la película "Avatar" el grupo de neuroinvestigadores comprobó que cuando la banda sonora era de suspenso a las personas en la sala de cine, su hormona del estrés, el cortisol, se les disparaba al límite. Y cuando habían escenas de riesgo, la adrenalina se detonaba haciendo que el tiempo pasara más lento como mecanismo de huida del cerebro.

Conclusión

Por último, a estas observaciones se suma el impacto que tiene la investigación neurocientífica y los estudios que se llevan a cabo en diferentes universidades en este nuevo campo. El lenguaje del cerebro es una relación directa entre sentidos y elucubraciones mentales de nuestros cerebros, ya que el cerebro crea la realidad y se adapta al entorno en donde se desarrolla. La realidad es un reflejo de nuestro cerebro.

Referencias bibliográficas:

- Hasson, U., Shavit, Y., & Universit ah ha-petuh ah. (2001). *Foundations of behavioral neuroscience*. New York, NY: Worth Publishers.
- Hasson, U., Landesman, O., Knappmeyer, B., Vallines, I., Rubin, N., & Heeger, D. J. (August 30, 2008). *Neurocinematics: The Neuroscience of Film*. *Projections*, 2, 1, 1-26.

- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo: Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, M., & Serrano, B. C. (1995). *Creatividad sensorial: Sensopercepción y desarrollo humano*. Mexico, D.F: Editorial Pax-Mexico.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Esquerda, J. E. (1991). *Neurotransmisión y plasticidad sináptica*. Barcelona: Espaxs.
- Ramachandran, V. S. (2008). *Los laberintos del cerebro*. Barcelona: La Liebre de Marzo.
- Rose, S. P. R. (1993). *The making of memory: From molecules to mind*. New York: Anchor Books.
- Túnez, F. I., & Pascual-Leone, A. (2014). *Estimulación magnética transcraneal y neuromodulación: Presente y futuro en neurociencias*.
- Rubia, F. J. (2000). *El cerebro nos engaña*. Madrid: Temas de Hoy.

Abstract: Neuroscience makes great contributions to the film and audiovisual industry. The development of new technologies, the study and implementation of the physiology of behavior, coupled with the work of researchers and new experimental psychologists and neuroscientists, film directors, advertising professionals and experts in the different media, are in the neurosciences scientific tools to help to validate their future research. This paper provides a state of affairs which analyzes the different technologies, market actors and the major issues and debates that are emerging around this discipline called Neuromarketing.

Palabras clave: nuevas tecnologías – neurociencias – industria cinematográfica

Resumo: As neurociências fazem grandes contribuições à indústria cinematográfica e audiovisual. O desenvolvimento de novas tecnologias, o estudo e implementação da fisiologia da conduta, somados ao trabalho dos novos pesquisadores experimentais como psicólogos e neurocientistas, diretores de cinema, profissionais em publicidade e experientes nos diferentes meios de comunicação, encontram nas neurociências ferramentas científicas que ajudassem a validar suas futuras pesquisas. Este artigo recolhe um estado da questão que analisa as diferentes tecnologias, os atores do mercado e os principais problemas e debates que estão a surgir em torno desta disciplina denominada Neuromarketing.

Palavras chave: novas tecnologias - neurociência – indústria cinematográfica

(*) **Francisco de Paula Contreras Albornoz:** Profesional en Publicidad. Neuroinvestigador en medios audiovisuales. Docente de medios audiovisuales de la Corporación Unificada Nacional. Colombia.

(**) **Luis Fernando Gasca Basurto:** Profesional en cine y televisión. Docente de medios audiovisuales de la Corporación Unificada Nacional. Colombia.

La educación del siglo XXI para la generación 3.0

Sandra Di Lucca (*)

Resumen: Nace un nuevo paradigma tecnológico regido por las redes sociales. Un contexto global que gesta una nueva cultura que abarca desde el atravesamiento de los límites hasta nuevas formas de leer, de discriminar, de aproximarse al conocimiento. Se trata de un mundo 3.0 que demanda personas emprendedoras, creativas, con manejo de habilidades blandas y en este contexto la educación del siglo XXI debe ser transformadora y construir estructuras de pensamiento colaborativas.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo – redes sociales – educación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 88]

El nuevo paradigma 3.0 permite con un clic llegar a donde se desee. Un paradigma impulsado por la tecnología, la inmediatez y el auge de las redes sociales en el aquí y ahora. Todo funciona como un impulso y gesta una nueva cultura. Una cultura signada por la dificultad con los límites pasando por una nueva manera de

leer, de discriminar y de aproximarse del conocimiento. Es en este proceso que se abre un espacio en el que la educación debe ser activa y asumir un rol fundamental. Los alumnos, ya desde el jardín, habitan el mundo 3.0 que demanda personas emprendedoras, creativas, críticas, competentes, elocuentes e independientes. Con

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

amplio manejo de habilidades blandas y que necesitan que se les ofrezca los recursos necesarios para adaptarse a la nueva realidad.

En este contexto la educación del siglo XXI debe ser transformadora y trabajar sobre herramientas y estructuras de pensamiento colaborativo.

La nueva forma de abordar el conocimiento parece gestar la dinámica de un nuevo mundo. Todos pueden llegar sin moverse de donde están al lugar que deseen. No hay límites de edad ni de culturas. El acceso a la información es inmediato y trasciende la barrera del idioma. Estas son las características del mundo de hoy en el que los estudiantes de todos los niveles escolares y académicos están inmersos y dispuestos a recibir información. Y son las instituciones por medio de sus docentes las que tienen un rol fundamental: generar interdependencia, unificar y abrir un espacio que pueda dar origen a transformaciones socio-educacionales.

Se trata de un camino que les permita tanto a docentes como a alumnos, descartar los preceptos para poder comprender la importancia de generar un cambio con intercambio. Aptitud y actitud para incorporar lo necesario que permita ir dando forma a nuevos desarrollos que hacen cultura.

Si bien la sociedad se ve atravesada por los adelantos tecnológicos, se vive en un mundo sesgado por la inseguridad, la falta de límites, la intolerancia a la frustración y el “quiero todo ya”. Un contexto en el que el docente debe asumir un rol directriz y contenedor que necesita de metodologías colaborativas para captar la atención de sus estudiantes. Se trata de un enseñar que pone en juego las características psicosociales que se manifiestan en el proceso de enseñanza. Que incluyen la responsabilidad pasiva de intercambiar conocimientos y en paralelo potenciar los talentos individuales, optimizar la calidad expresiva y de relacionamiento de los estudiantes. Potenciar valores, principios, percepciones, creencias y habilidades de comunicación interpersonal que permitan enriquecer la calidad individual, en el marco del proceso educativo, para el crecimiento profesional.

Realizar este recorrido requerirá de un cambio de comportamiento. Un espacio para que las duplas docente-alumno, docente-grupo, alumno-alumno, docente-docente, desde el lugar que cada uno ocupa aporten su creatividad y su saber. Un saber que requiere transparencia y criterio de verdad. Es un saber que construye un nuevo movimiento social con dinámicas de cambio en continua evolución. Dinámicas de cambio que impulsan intercambio. Intercambio que habla de sumar experiencias, revalorizar comportamientos de cada uno de los actores involucrados, para que puedan aportar aquello que conocen y en donde tienen experiencia. Una oportunidad de nutrirse entre equipos y generaciones como potencial para el conocimiento. No es lo anterior vs. lo nuevo, es la fusión de ambos.

La educación del siglo XXI

Esta nueva educación que se ancla en saberes anteriores necesita descartar los preceptos para evitar juicios de valor. Hay un nuevo rol generacional. Un futuro de

jóvenes conectados y estimulados para realizar multitareas. Asistir a clase, escribir un trabajo, estar en facebook, hablar con amigos, leer una nota, cargar el CV en LinkedIn, trabajar, estudiar. ¿Cómo lo hacen? Saben que libro comprar, de que docente y el mejor precio, todo desde sus *Smartphone*. Es el nuevo mundo de la *multitarea* que ya se instaló. Un mundo activo, estimulado con caudal de información. Información online desconectada, aislada, avasallante y alejada de la posibilidad de percibir señales necesarias.

Enseñar a detectar señales

Esta es una época plagada de señales y es necesario que los docentes colaboren en enseñar a percibir las. Las señales permiten convertir la necesidad en oportunidad. Si los docentes ayudan a los alumnos, en el marco de los programas y contenidos, a que comprendan que entrenar a percibir oportunidades es entrenar a resolver problemas, se abrirá un nuevo espacio para todos los estudiantes que involucrará a los docentes y que dará cuerpo a un nuevo movimiento. Un movimiento que permita convertirse en un motor de cambio. No esperar que las cosas sucedan por sí mismas, impulsarlas. Pues toda ocasión, por común que parezca, pueden convertirse en un logro. Un intercambio abierto, participativo y colaborativo en clase que cree oportunidades y sinergias. Todos pueden abordar un contenido.

Los logros se generan a partir del intercambio. Siempre que en un proyecto se pone de manifiesto un logro, existió un intercambio y que incluye un proceso de comunicación regido por la capacidad del bien pensar y saber hacer.

¿Qué rige hoy la vida de los estudiantes?

La pasión por el hacer, por transformar, por lo distinto, por lo transparente, por lo social. Pasión por dejar un legado es eje de las nuevas generaciones.

La interacción entre aptitud, actitud requiere un nexo conector la potencialidad empujada por la pasión. La potencialidad es individual y crece aun más en lo colectivo. El ser docente en el siglo XXI implica atravesar la vida de los estudiantes con acciones que despierten el potencial de cada uno y para esto es necesario conocerse a uno mismo. Hay capacidades adormecidas, que al ser estimulados de la manera correcta, se potencian, se ponen en acción.

Cada uno de los docentes que construyen la educación argentina, son producto de lo que han vivido e internalizado, especialmente durante sus primeros veinte años de vida, y este saber implica mayor responsabilidad, ya que los hace activos frente a los estudiantes que están formando. Abrir nuevos caminos de desarrollo que estimulen en los jóvenes la creatividad.

Creatividad en el aula, más allá de las ideas geniales

Partir de la premisa que todos pueden ser creativos. La creatividad es amplia y no hay que atarla a lo lineal. Los estudiantes necesitan de docentes creativos. Piden docentes que sean creativos.

¿Qué es ser creativo? ¿Tener ideas geniales? Las escuelas, las universidades, los directivos, los docentes, quisieran tener todos los días ideas geniales. ¿Un ejército

de Steve Jobs? Pero, esto no es posible. Entonces el objetivo es educar para que se comprenda que todos pueden ser creativos. Asociar la creatividad como concepto a cosas más terrenales y posibles, como la investigación, aquello que nadie ve, la flexibilidad, el animarse a pensar diferente. Comportamientos que deben de ser y estar avalados por la cultura de la sociedad actual. Revisar para cambiar, si es necesario, ese ser docente que por alguna oculta razón siempre mata las ideas antes de que nazcan. Aprender a escuchar es otra manera de hacer y dejar ser creativo.

Una invitación a pensar la creatividad en el aula como la cultura del animarse, con espacios de trabajo en los que todos puedan aportar una mirada diferente y respetuosa, pues de estos espacios surge lo diferente, la actividad que motoriza el aprendizaje.

Piezas sueltas: producto de la creatividad

En cada equipo de trabajo coexisten actitudes, valores, principios, percepciones, creencias y habilidades de comunicación, capacidades diversas, que forman parte del talento. La nueva era es diversa, es creativa si la dejamos ser. Los conceptos aparecen generalmente desarticulados. Está en cada uno construir desde la estrategia para ordenar y dar resultados.

La metodología en el aula agrupa con coherencia espontánea. Si bien cada alumnos es, el trabajo del docente aporta la organización, permite abrir un espacio de escucha que da crédito a lo distinto y genera un nuevo recorrido conceptual que avala el concepto de que no hay un único camino, no hay una única manera de alcanzar los objetivos. Sea cual fuere el desafío, requiere aplicar nuevas miradas en pos de innovar. El docente como facilitador para entender lo que no se dice. Ver lo que no se muestra.

Pensamiento lateral

Una de las maneras puede ser la de usar el pensamiento lateral que se basa más en la provocación que en el análisis. No sigue un camino prefijado ya que acepta todos los caminos y evita las etiquetas. El pensamiento lateral es inclusivo y en el caso de las instituciones educativas puede involucrar a todas los actores. Centrar el proceso de enseñanza en el para qué de lo que quiero. El para qué y el cómo antes que el qué puede volver el desarrollo más interesante. Permite entender y que se entienda. Que no hay un único punto de llegada. Se trata de una educación dinámica, algo más liviana. Que piensa aquí y al lado.

Hasta ahora las instituciones educativas parecen ser grandes y pesadas en sus movimientos. Para que pueda darse este proceso de transformación e integración de conocimientos participativos es necesario ser cada vez más flexibles.

Imaginen un elefante, ¿qué es lo primero que viene a la mente? Pesado, lento. ¿Y si piensan en una ardilla? Ágil, veloz, pero al mismo tiempo lo que es su ventaja se puede transformar en su desventaja. Los elefantes también son sólidos, fuertes, antiguos. Las ardillas son pequeñas y vulnerables. Esta puede ser una comparación de las dos maneras en las que hoy convive la edu-

cación. Ambas estructuras son válidas. No se puede decir que tener cien años de trayectoria formando jóvenes sea malo, o que tener una carrera a distancia y un aula taller, sea lo bueno. Las dos son adecuadas y necesarias, solo que deben interactuar para ser más dinámicas. El ideal sería el elefante con la agilidad de la ardilla. Algo como un elefante arduo. Todos quienes están activos en la docencia, asisten al cambio con intercambio y a la necesidad de poder ser más dinámicos, matriciales, con menos procesos, salir de los estereotipos, evitar las etiquetas. Estimular en el aula y fuera de ella en la posibilidad de construir nuevos desarrollos, innovar. Comprender que una posibilidad es dar vuelta la pregunta, es preguntar desde otro lado y esto implica empezar desde cada uno sin que sea necesario hacer importantes cambios. Se trataría de aplicar la creatividad mencionada, construir confianza. Todo cambio se sustenta en la confianza. Pensar en una educación diferente sin fortalecer la confianza es una utopía. Dar vuelta la pregunta para encontrar nuevas respuestas. Es decir, es una buena manera de pensar en como fomentar los nuevos modelos de enseñanza.

Una posibilidad es que el punto de partida sea comenzar a ver los temas desde nuevos abordajes docente-alumno, casi como ir contra la corriente.

Cuantas veces parecería que ir contra la corriente es imposible. Abrir nuevos estilos de trabajo, nuevos textos transversales que interesen, dinámicas que permitan un contacto con las emociones, con la posibilidad de hacer el ridículo y con no discriminar. Nuevas formas de hacer la tarea. Claro que hay quienes dicen que ir en contra de la corriente es imposible. No obstante, siempre hay una oportunidad.

Pues cuando ir a corriente se convierte en el único sentido y la única brújula de la existencia, el viaje puede acabar perdiendo su sentido. Muchas veces se confunde la experiencia con la repetición. No es lo mismo veinte años de genuina experiencia e innovación constantes que un año de experiencia y diecinueve de repetición. Los docentes están preparando personas para trabajos que aun no existen, con tecnologías aun no desarrolladas y gestando nuevos comportamientos. Hay nuevas pautas sociales... nuevos empleos, un mañana desconocido y de nuevas empresas. El futuro es una incógnita y se convierte en un desafío único, educar en este contexto. Marcar tendencia hace la diferencia y permite ser pionero pues el pasado pasó y el futuro es hoy.

Abstract: A new technological paradigm born, governed by social networks. It is a global context that exploits a new culture ranging from the traversal limits to new ways of reading, to discriminate, to approach to knowledge. It is a world that demands 3.0 entrepreneurs, creative people with soft skills and management in this context the XXI century education should be transformative and build collaborative structures thought.

Keywords: collaborative learning - social networks - education

Resumo: Nasce um novo paradigma tecnológico regido pelas redes sociais. Um contexto global que gesta uma nova cultura.

ra que abarca a partir da junção dos limites até novas formas de ler, de discriminar, de aproximar ao conhecimento. Trata-se de um mundo 3.0 que demanda pessoas empreendedoras, criativas, com manejo de habilidades macias e neste contexto a educação do século XXI deve ser transformadora e construir estruturas de pensamento colaborativas.

Palavras chave: aprendizagem colaborativa - redes sociais - educação

(*) **Sandra Di Lucca:** Lic. Geógrafa Urbana (Universidad Nacional de La Plata). Master en Marketing (Universidad de Levy). Postgrado de Coordinación de Grupo Gestáltico (AGBA). Postgrado Programa Emprendedores Cátedra Karel Steuer de Entrepreneurship (Universidad de San Andrés).

Práctica docente con TIC ¿Criterios de elección sin criterio?

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Eduardo Díaz Madero (*)

Resumen: La práctica docente integra a las TIC a la enseñanza, requiere de criterios de selección previos, atravesados por lo didáctico; técnico y comunicacional. ¿Qué perspectivas son pertinentes considerar de este proceso reflexivo? ¿Se puede aplicar una TIC con un fin no previsto por ella? Recorreremos algunas perspectivas desde dónde seleccionarlas y cómo fundamentar su uso de TIC para enseñar. Tal vez enfocarnos en criterios que surgen de algunos trabajos y autores nos sirvan a la hora de elaborar un criterio propio, lo que finalmente nos ayudará a dar fundamento de por qué hacemos lo que hacemos para los estudiantes, al implementar las TIC en la enseñanza.

Palabras clave: tecnologías de la información y la comunicación – práctica pedagógica – aprendizaje significativo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 93]

Introducción

Los docentes nos encontramos en nuestras asignaturas enfrentados con la necesidad de generar en los estudiantes aprendizajes sólidos, significativos o profundos (Bain, 2007), lo que implica que necesitamos generar algunos procesos de re-elaboración de lo que hacemos en el aula, desde el momento de la planificación con los estudiantes.

Algunos expertos proponen que innovemos en la enseñanza, a partir de generar procesos nuevos, cambiantes y atractivos. Las políticas educativas, los programas y los proyectos nos orientan a incorporar (entre otras cosas) las TIC en diferentes partes del proceso educativo. Entonces, realizamos cursos de uso de TIC: herramientas de la web, aplicaciones para presentaciones, buscadores, sitios de actualización de los contenidos específicos del conocimiento, redes sociales, plataformas, sitios con producciones audiovisuales, etc.

Innovar en las asignaturas se suele mezclar con acciones puntuales o con grandes procesos, *pero a veces con cambiar la distribución de los bancos en el aula, innovamos*. Esto solo no basta para generar efectos esperados en los estudiantes y la implementación de TIC no nos garantiza una innovación con efectos deseados en los aprendizajes.

¿El problema está en enseñar con las TIC o en saber implementarlas? ¿Cómo revisamos los criterios que utilizamos para seleccionarlas con sentidos educativos?;

Es necesario analizar a las TIC desde una perspectiva didáctica, comunicacional y técnica, reelaborando algunos criterios de selección que cubran ciertas dimensiones en cada contexto, pues existe en las investigaciones del campo de la didáctica y las TIC: "...la necesidad de analizar las tecnologías en el marco de las diferentes prácticas culturales y pedagógicas que le dan sentido y significación" (Lion, 2000).

Conversando con colegas

Al momento de escribir estas líneas, intentamos generar con más de 100 colegas algunas discusiones sobre el uso de las TIC, particularmente preguntándoles en qué circunstancias y por qué las implementaban. La idea era poner en tensión algunos criterios que acá presentamos y determinar qué otros pueden ser tenidos en cuenta, atendiendo a que la muestra solo representaba un 40% que pertenece, en su mayoría, al campo universitario y terciario.

En el ítem siguiente, los colegas compartieron su punto de vista de cómo se debería mejorar la formación docente: *¿Cómo se debería mejorar la formación de los docentes para que usemos las TIC de modo significativo para los estudiantes? ¿Qué deberían tener en cuenta los programas de perfeccionamiento?*

Para entender las respuestas, elegimos una TIC conocida como nube de palabras, que nos permite mostrar la mayor frecuencia de ellas (<http://tagcrowd.com/>). Las

ideas más importantes eran: docente; Tic; herramientas; enseñanza; contenidos; didáctica; programas; uso; práctica.

El estudio preliminar parece indicar que en el grupo encuestado, las preocupaciones están en relación con la práctica docente y con la tecnología. La razón principal de selección es la mejora de la enseñanza, pero analizando los comentarios abiertos, ¿Por qué no encontramos criterios más precisos de selección de una TIC?, ¿es una preocupación en los profesores? A nuestro entender, una de las preguntas que debemos hacernos es ¿cuál sería el criterio, o los criterios, de selección de TIC en el aula?

La innovación como referencial

Como anticipamos, el buscar la mejora de una asignatura en algunos aspectos al implementar las TIC, nos lleva a retomar un concepto que podemos utilizar como disparador para generar algunas reflexiones que oriente nuestra preocupación, ¿cómo evitar establecer algunos criterios de selección de TIC sin criterio?

La innovación algunos profesores la presentan como actitud de mejora con la finalidad de provocar en el estudiante un comportamiento que favorezca el proceso educativo, en otros casos, la innovación tiende a generar una mejora que al profesor le permita una mayor riqueza de la práctica de enseñanza. Obviamente ambas son complementarias, no opuestas, pero ¿desde dónde nos paramos?

En algunas obras, como la de Elisa Lucarelli, podemos encontrar algunos puntos de revisión del significado; implicancias de la innovación según se trate de una perspectiva tecnicista o reflexiva crítica. En principio, el primero refiere a la innovación como un proceso de cambio o mejora parcial, tal vez no atendiendo a otros. En nuestro caso sería (perdón por la simplificación) cómo elegir unas diapositivas de Power Point en reemplazo del pizarrón, optimizando el proceso explicativo del docente, pero tal vez no variando otros; como ser la intervención o participación del estudiante.

En la posición de la innovación tecnicista, focaliza el docente una mejora y descuida otras; siendo el proceso algo así como cambiar la distribución de los bancos de clase pero el proceso sigue siendo inflexible en cuanto al desarrollo e involucramiento del alumno en el estudio, dejando así de lado las mejoras didácticas, por ejemplo. Un criterio de selección de TIC desde el tecnicismo no atiende a otras dimensiones con profundidad y riqueza, solo mirará (tal vez) qué otras herramientas mejor que las diapositivas del PPT (Power Point) pueden ser generadas para una enseñanza poco autoreflexiva. La innovación desde la perspectiva tecnicista:

“...es percibida solamente como modificación parcial... enfatizando la preeminencia de algunos de sus elementos: se introduce una modalidad de evaluación más o menos sofisticada; se instala un recurso tecnológico; se cambian los contenidos del área disciplinar, sin que se altere el sistema de relaciones que supone la situación didáctica”. (Lucarelli, 2009)

Cuando queramos capacitarnos para el uso de las TIC en la enseñanza ¿seleccionamos programas que nos den recetas? Y en ese caso, ¿qué dejamos de lado para tener cuenta de cada contexto y las TIC? Estos enfoques pueden ser criterios cerrados de selección de las TIC, que terminan en la poca reflexión docente en el proceso de enseñanza con TIC, cayendo en el uso de diseños preformateados.

Un enfoque así propuesto de innovación con TIC parece solo generar continuidades que replican procesos sin cambios substanciales, siendo más de forma que de fondo.

Otra perspectiva de la innovación, que nos presenta Lucarelli, es la fundamentada crítica que propone abordar el proceso educativo desde la complejidad, en donde los actores y el contexto (como los contenidos) requieren ser revisados, estudiados y atendidos a partir de pensar el proceso educativo con un mayor número de variables rompiendo con fundamento algunos marcos estáticos y respondiendo a las demandas (no solo al diagnóstico) que el docente detecta de los estudiantes (presentes y futuros), como también a los procesos de intervención que ellos pueden y conviene que realicen para un aprendizaje significativo y profundo. Un profesor que reflexione su didáctica para enseñar con las TIC innovando, revisaría de ella no solo lo que le facilita a él, sino también cómo permite al estudiante su participación, involucrándolo en el proceso seleccionando varias TIC para cada parte de la clase, interrelacionadas y/o conectadas, de modo que el alumno sea actor principal del proceso. Seguramente el docente se proponga innovar con TIC, pero ella no será la clave de mejora, será una herramienta disponible para parte del proceso, pues él se enfoca en generar una experiencia que:

“...se caracteriza por dos notas esenciales: la ruptura con el estilo didáctico habitual que diferencia innovación de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria, y el protagonismo que identifica a los procesos de gestación y al desarrollo de la práctica nueva”. (Lucarelli, 2009)

Como una primera conclusión, necesitamos a la hora de buscar innovar en nuestras asignaturas, una cierta reflexión que nos permita dar fundamento de por qué hacemos lo que hacemos y para quién, de modo que al seleccionar una TIC, no solo enfoquemos lo que nos facilita a los docentes, sino también cómo ellas motorizan la participación de los estudiantes y nuestra propuesta educadora.

Diagnóstico y demanda en el aula

Generalmente el docente trabaja sobre la hipótesis (Souto, 2012) de la transmisión y apropiación de conocimientos, siendo uno el actor central (en el sentido de impulsar, organizar, motivar los procesos educativos a través de marco y micro decisiones) y por lo tanto el que se preocupa por conocer el estado inicial del curso antes de iniciar una asignatura. Desde su saber es el que presenta/dispose a los estudiantes a recorrer algunos procesos de evaluación/autoevaluación como son los diagnósticos iniciales, que luego enriquecen el diseño

curricular, las estrategias didácticas, alguna vez, la participación del estudiante en el proceso de mejora. Determinamos inicialmente (en el enfoque de este trabajo) qué TIC conciben, dominan, acceden, etc.

Sin embargo, rara vez nos preguntamos con ellos, durante el proceso, qué están necesitando para el aprendizaje, para el estudio, para el uso de otras TIC en relación con su profesión futura, etc. Nos referimos a que rara vez analizamos, durante la marcha del proceso educativo, las demandas que van apareciendo (explícitas o no tanto) entre ellos; con ellos mismos y/o con la cátedra. Tal vez acá encontremos otro criterio que nos sirva a la hora de seleccionar una TIC, el de diseñar diagnósticos y procesos de análisis de demandas que atiendan el proceso completo y dos perspectivas de una realidad, que es compleja y nos exige interpretarla en su totalidad, dentro de las posibilidades que generemos, pues una u otra no nos bastan para anticipar cómo llevaremos adelante el proceso educativo. Sus diferencias son:

Diagnóstico:

Remite a etapa previa del proceso educativo; plantea una visión remedial.

Demanda:

Se realiza en cualquier momento, aportando una perspectiva de comprensión. Sirve para indagar sobre: conocimientos, expectativas y experiencias.

Otro criterio de selección de las TIC, es determinar su utilidad para el diagnóstico o la comprensión de demandas en cuanto a los temas que se enseñan.

La práctica docente compleja

Querer innovar en el proceso de enseñanza con TIC, con el conocimiento del grupo por el diagnóstico y análisis de la demanda, implica ofrecer actividades – clases – con contenidos al estudiante que le permitan desarrollarse como personas, más allá de la materia que pretendemos enseñar. Esto nos serviría para mejorar la planificación, pues ya no bastará estructurar qué enseñaremos, sino también cómo lo realizaremos con los estudiantes con la mediación de las TIC. Pero ¿alcanza con prever qué herramienta implemento en tal momento del proceso educativo?

Si a la planificación (y perdón por esta simplificación) le sigue la práctica en el aula, ¿qué configuraciones posee cada TIC seleccionada para enseñar?, ¿todos disponen de un acceso? ¿El aula está equipada para ello? Podemos pretender trabajar con ellas, pero ¿estamos en condiciones alumnos y docentes?, ¿se resuelve con el dominio del profesor?

Si los estudiantes poseen más capacidades al respecto, las dominan y conocen sus limitaciones, nos hace reflexionar ¿debemos imponer las que nosotros conocemos o nos animamos a aprender con ellos?, ¿conocemos cómo se comportan los estudiantes en esos entornos? Una posibilidad para generar una innovación más profunda, es la de elaborar el protocolo de uso de TIC con los estudiantes, cuidando así que el foco educativo del recurso (por ejemplo, Facebook) esté previsto y cuidado por todos; como también salvadas las principales resistencias. En nuestra experiencia en el uso de Facebook compartimos algunas perspectivas de lo que genera y complica su implementación en el aula con estudiantes

de nivel medio. (Ampliar en artículo sobre Educación y redes sociales en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXII [ISSN: 1668-1673].

Para utilizar una TIC para el trabajo en red no basta con entenderla desde su configuración, es también menester: “Estudiar diferentes propuestas pedagógicas para el trabajo en red, su potencialidad para la transferencia tanto en el nivel institucional como para el aula” (Kozak, 2010)

El enfoque que hagamos de la práctica docente en el aula, teniendo en cuenta al estudiante como actor principal (no solo por el uso de TIC), nos exige en los criterios de selección, entender que ellos hoy son productores y consumidores de nuevos conocimientos a partir de los existentes. Con las TIC generamos enfoques desafiantes para: “Ubicar al estudiante como productor de contenido, de modo de operar con sus intereses y promover lugares de intercambio entre pares, con especialistas y con la información...” (Kozak, 2010)

Reflexionar los criterios de selección de TIC desde nuestra práctica docente implica, además atender a las ejercitaciones, evaluaciones y procesos de estudio, etc., identificar qué lugar les damos a los estudiantes. Y en esto, conviene también tener presente nuestro estilo de enseñanza, como también la actualización de contenidos en el campo del conocimiento.

Qué TIC es más apropiada para cada grupo de estudiante en tal situación de infraestructura es otra manera de enfocar el problema, como ocurre con los factores políticos, las modas. A veces elegimos con criterios condicionados y así provocamos efectos no deseados en el aula.

Otros criterios explorados

Recorriendo algunos trabajos rescatamos algunos planteos que convertimos en criterios (obviamente discutibles) para compartir, no con el fin de condicionar al lector, sino más bien para generar un proceso de reflexión que produzca procesos decisivos futuros de cada docente, definiendo sus criterios con criterios.

¿Qué competencias necesito desarrollar?

Enseñar con TIC según la perspectiva de las competencias docentes, exige una forma de desarrollar la práctica docente y unas capacidades en el destinatario para su implementación (García, 2008). Formarse en ciertas competencias digitales para el dominio de las TIC, facilita la selección. Este puede ser otro criterio a la hora de implementar las herramientas en la asignatura, ¿qué competencias quiero, deseo, necesito enfocar en el proceso educativo; particularmente digitales con los alumnos?

¿Qué estilo aprendizaje promueven las TIC?

El trabajo “Uso de las TIC de acuerdo a estilos de aprendizaje...”, en base a algunos estudiosos que hacen referencia a que el estilo es “un conjunto de preferencias; tendencias y disposiciones para hacer algo y que se manifiesta a través de un patrón conductual y de distintas fortalezas que lo hacen distinguirse de los demás” (García Cué, 2009), está en relación también con las preferencias en cuanto a qué recursos utilizamos para enseñar, para estudiar, etc. Enseñar con TIC implica co-

nocer y comprender estas capacidades propias /ajenas para el estudio, como son el percibir, el pensar, planear, por citar algunas. Con esto queremos proponer un criterio desde el cual abordar la pregunta inicial, ¿Cómo puedo aprovechar estos estilos de aprendizaje de los alumnos cuando selecciono las TIC en el aula? (Pensemos solamente en implementar debates con videos en un grupo altamente activo: si los recursos seleccionados no potencian o se apoyan en esta tendencia para el aprendizaje y con un diseño didáctico apropiado ¿qué riesgos corremos?).

¿Las TIC como medios didácticos?

Sin dudas una TIC puede ser implementada como recurso educativo, pero para ello es necesario enfocar la perspectiva didáctica y con ello traemos a dos autores como son Pere Marqués e Isidro Moreno Herrero. El primero nos propone una serie de criterios para enfocar estas herramientas como recurso, desde la forma de uso (organización; interacciones), la calidad (potencialidad didáctica) y el acierto de la elección (adecuación a estudiantes; objetivos; contenidos y contexto, como también en relación con el esfuerzo personal del profesor) (Marqués Graells, 2005). Mientras que Moreno Herrero nos introduce en una clasificación de los materiales didácticos como sus posibilidades de uso (Moreno Herrero, 2004). Tanto uno como otro nos proponen revisar, al seleccionar una TIC ¿qué criterio didáctico – técnico enfoco para su implementación?

Conclusión inconclusa

El diccionario de la Real Academia Española define criterio como la “Norma para conocer la verdad o el Juicio o discernimiento” y está en relación con el conocimiento para aspirar decidir con fundamento. En Ferrater Mora (1982), el criterio va de la mano con el enfoque que posea cada uno de lo que es el proceso de conocer, sea desde el idealismo, desde el racionalismo; constructivismo; etc.

Preguntarnos cómo podemos establecer una práctica docente con TIC y sus “criterios de elección sin criterio” nos plantea la necesidad de recorrer un proceso reflexivo desde el conocimiento de la asignatura y de los recursos, de los estudiantes y el contexto, desde las capacidades y limitaciones de los actores. ¿Qué debemos conocer/saber para seleccionar una TIC? ¿Qué TIC promueve/acompaña el conocimiento en el proceso educativo? El criterio de selección no tiene que ver con el juicio solamente, necesita de conocimiento y lo que entendemos por aprender. Una clave está en establecer nuestro marco referencial que nos dé significado compartido a la acción educativa.

La contradicción que propone el título refiere a que seleccionar una TIC sin criterio, implica que el juicio decisorio es incompleto en perspectiva de lo que entendemos como proceso de enseñanza, en donde el estudiante es actor principal; en donde el docente provoca un proceso integral y profundo que rompe con los tecnicismos y provee en el espacio áulico un ámbito de aprendizaje profundo. Seleccionar con criterios sin criterios, es aplicar por la mera intención de hacerlo, sin ser capaces de explicar qué estamos haciendo con las TIC, que es lo

mismo que explicar cuadráticas al estudiante porque sí o porque está en el programa.

Un criterio sin criterio es lo que hoy aparece en algunos ámbitos educativos; y en particular al seleccionar las TIC, nos encontramos con la dificultad de dar razón de ellas y su implicancia en el aprendizaje, o tal vez, podemos justificarlo pero no acompaña al aprendizaje significativo y profundo de los estudiantes. Seleccionar una TIC no es el centro de nuestro esfuerzo docente desde la planificación hasta la evaluación final de la cursada; una TIC potencia logros como también puede limitar procesos educativos debido a sus aspectos técnicos y funcionales. Seleccionar una TIC simple facilita su incorporación a la asignatura, pero diseñar una nueva TIC puede generar aprendizajes inesperados en el docente y alumnos.

Si nos enfocamos al seleccionarlas en base a algún criterio pre-elaborado por cada uno, habrá que estudiar, leer y profundizar más los detalles técnicos, como los fundamentos pedagógicos que actualmente existen para el uso e implementación de las herramientas TIC.

Éste, puede ser un interesante criterio de selección con criterio.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Balmes, J. (1976) *El Criterio*. Barcelona: Editorial Ramón Sopena.
- Ferrater Mora, J. (1982) *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial
- García Cué, J. S. (10 de Enero de 2009). *Uso de las TIC de acuerdo a los estilos de aprendizaje de docentes y discentes*. (OEI, Ed.) Revista Iberoamericana de Educación, 2(48).
- García, S. J. (2008). *Primeras experiencias docentes. Un estudio de caso en la asignatura de “Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación”*. Revista latinoamericana de Tecnología Educativa, 7(2), 159-175.
- Kozak, D. (2010). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Lion, C. L. (2000). *Las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios analizadas desde la perspectiva del impacto de las Tecnologías en el conocimiento y desde los procesos comunicacionales*. Revista del IICE, N° 16.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Marqués Graells, P. (17 de 08 de 2005). Recuperado el 18 de 5 de 2015, de <http://peremarques.pangea.org/orienta.htm>
- Moreno Herrero, I. (2004). <http://www.ucm.es/>. Recuperado el 5 de 1 de 2013, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/posidi.pdf>
- Souto, M. y. (5, 6 y 7 de Diciembre de 2012). *El trabajo sobre la demanda en formación docente*. II Congreso Metropolitano de Formación Docente - Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Buenos Aires.

Abstract: Teaching practice integrates ICT to teaching, requires prior selection criteria, crossed by the didactic; technical and communicational. What perspectives are relevant to consider this thought process? Can you apply ICT for a purpose not provided for her? We will visit some perspectives from which to select and how to justify their use of ICT for teaching. Maybe focus on criteria arising from some authors jobs and serve us when developing their own criteria, which ultimately will help us give substance of why we do what we do for students, implementing ICT in education.

Keywords: information and communications technology - teaching practice - meaningful learning

Resumo: A prática docente integra às TIC ao ensino, requer de critérios de seleção prévios, atravessados pelo didático, técnico e de comunicação. ¿Que perspectivas são apropriadas consi-

derar deste processo reflexivo? ¿Pode-se aplicar uma TIC com um fim não previsto por ela? Percorreremos algumas perspectivas desde onde as selecionar e como fundamentar seu uso de TIC para ensinar. Talvez nos focar em critérios que surgem de alguns trabalhos e autores nos sirvam à hora de elaborar um critério próprio, o que finalmente ajudar-nos-á a dar fundamento de por que fazemos o que fazemos para os estudantes, ao implementar as TIC no ensino.

Palavras chave: tecnologias da informação e a comunicação – prática educacional – aprendizagem significativa

(*) **Eduardo Díaz Madero:** Formador de formadores, diseña y coordina los programas de Capacitación de docentes para EaD para UFASTA. Prof. de Física, Lic. en Gestión Educativa y actualmente doctorando en Educación por UNTREF.

Las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Geraldina Fischer (*)

Resumen: Las nuevas tecnologías irrumpen en los escenarios escolares y muchos docentes se preguntan qué usos propician una mejora genuina en sus tareas cotidianas. Este artículo busca analizar cuáles son los cambios en la concepción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cuáles son los aportes de las nuevas tecnologías y qué recursos podemos encontrar para filtrar, seleccionar y organizar la enorme cantidad de información que hallamos disponible en la Web.

Palabras claves: cambio de paradigma – nuevas tecnologías – proceso de aprendizaje – paradigma comunicacional.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 96]

1. Nuevas tecnologías, nuevas posibilidades

Cada vez está más instalada la certeza de que la Educación debe cambiar. La forma de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el lugar asignado al alumno, la tarea del docente y la forma de evaluar son cuestionados, pensados, sometidos al análisis y a la reflexión.

Ya no es posible pensar a las instituciones desvinculadas de los cambios tecnológicos y de lo que estos implican para el acceso a la información y para responder a las demandas que nuestras sociedades hacen al sistema educativo. Hoy podemos incorporar simuladores en las aulas, es posible consultar textos digitalizados, interactuar con personas más allá de las distancias y hasta construir textos, infografías y mapas conceptuales en forma colaborativa. O simplemente conversar, intercambiar opiniones. La accesibilidad de los conocimientos está teniendo una impronta sobre nuestra forma de comunicarnos, de aprender, de relacionarnos. Las nuevas tecnologías permiten aclarar dudas, recrear el conocimiento, participar en proyectos presenciales o a distancia.

La información disponible es mucha. También las herramientas y recursos. Para evitar la pérdida de sentido de la aplicación de nuevas tecnologías es necesario clasificar y ordenar la información: realizar una curación de contenidos. Existen múltiples espacios virtuales que acuden al auxilio de quien quiera acceder a un material ordenado.

Este artículo irá desarrollando tres temas recién anunciados: el cambio de paradigma que se está consolidando, las oportunidades que abren las nuevas tecnologías a la implementación y difusión de proyectos y finalmente, la disponibilidad de herramientas informáticas que facilitan la selección y organización de gran cantidad de información.

2. Un cambio de paradigma

Como dijimos antes, en Educación se perciben muchos cambios. Los estudiantes ocupan un lugar muy diferente al que tenían un tiempo atrás. Hoy se busca que tengan un rol activo, que se comprometan, que interactúen, que construyan vínculos con los textos, con los

conocimientos. Los docentes disponen de recursos y actividades en las que los estudiantes pueden sentirse motivados, disfrutar mientras adquieren nuevos saberes. Como dice Carretero

“...los aspectos cognitivos del comportamiento no se producen al margen de los afectivos, sociales y motivacionales. Dicho de otra manera, la comprensión y la motivación son dos caras de la misma moneda: cada cara es diferente, pero conforman y corresponden a un solo objeto” (Carretero, 2011:107)

La escuela necesita generar experiencia-acontecimiento: un espacio de encuentro, de libertad, en donde la incertidumbre sea habitual, como ingrediente necesario para que surja lo nuevo e incite a quienes participan a una implicación diferente, a un compromiso que devenga en respuesta a cuestionamientos reales. Un encuadre de trabajo, algo en común, que provoque un deseo compartido de preguntarse y comprender, una confianza adelantada a los alumnos, una escucha atenta, un posicionamiento del docente que permita la activación de deseos, de energías, de objetivos compartidos. Un espacio que permita abrir identidades cerradas, posibilitar caminos que cuestionen situaciones adversas, que movilice a los chicos a abandonar la pasividad, que los vuelque a una acción diferente (Greco, Pérez y Toscano, 2008). Las tecnologías cambian la forma de comunicarse, y al hacerlo, pueden propiciar espacios menos intimidatorios, donde expresar las dudas o ideas sea menos engorroso. Las posibilidades que se abren son infinitas: los alumnos pueden acceder a simuladores y explorar reacciones químicas, visitar páginas para ubicarse en el espacio cercano y lejano, utilizar programas para representar fórmulas matemáticas, otros para construir maquetas en tres dimensiones, para crear juegos... incluso en forma gratuita. Pueden acceder a revistas digitales, Blogs, herramientas o tutoriales en segundos. O crear las suyas con mucha facilidad.

Entre los adolescentes y aún entre alumnos universitarios, las investigaciones demostraron que es preciso promover la distinción de causas, condiciones y efectos de los hechos históricos. Con respecto a esta situación, Carretero nos dice que... “los lectores menos competentes no tienen la capacidad de organizar correctamente la información nueva y no la relacionan con la información que adquirieron con anterioridad” (Carretero, 2011:122). La Web provee herramientas que favorecen estos tipos de aprendizaje: se pueden construir esquemas de contenido, líneas de tiempo, gráficos. Se puede trabajar en forma individual o en forma colaborativa. Utilizando solo palabras, o eligiendo videos, imágenes, audios. Los conocimientos pueden recrearse, profundizarse, hacerse significativos, relacionarse, constituirse en saberes genuinos. De esta manera los docentes pueden visualizar qué entendieron los alumnos, también lo que no comprendieron y habrá más oportunidades de que estos conocimientos se conserven y se encuentren disponibles en los momentos que se busque recuperarlos, alejándonos del conocimiento frágil e inerte (Perkins, 1995).

La Escuela no debe pretender solo que se comprendan los conceptos, sino que estos se puedan utilizar y aplicar en diferentes situaciones. Muchos saberes demandan práctica, repetición de lo comprendido en diferentes contextos. Como afirma Carretero, no solo no es negativa la repetición, sino que puede ser esencial para consolidar determinados conocimientos (Carretero, 2011). Las TIC facilitan a los docentes el manejo de la redundancia y el acondicionamiento de los mensajes para reforzar la comprensibilidad de los contenidos que desarrollan. El docente puede actuar en forma de espiral, avanzando y retrocediendo en el proceso didáctico. A través de códigos diferentes, el alumno puede aprehender una explicación compleja sin llegar al tedio: a través de imágenes, sonidos, textos, simulaciones, videoconferencias (Zabalza, 2006).

En educación superior, en especial, la aparición de nuevos paradigmas promueve un aprendizaje que alterna lo presencial y lo virtual en forma complementaria; e incluso, en algunos casos, lo virtual como característica primordial. Las universidades más prestigiosas incorporan plataformas, páginas, Blogs y otras herramientas a sus propuestas. Provenientes de diferentes áreas de implementación, la cantidad de herramientas dinamizadoras (y esclarecedoras) no dejan de incrementarse. La utilización de dispositivos móviles (como opción más accesible a tablets y notebooks), de realidad aumentada, de cursos online masivos y abiertos (MOOC), de clases invertidas, de laboratorios virtuales y remotos, de geolocalización, los recursos educativos abiertos, el empleo de entornos colaborativos en línea son incorporados en las clases de manera más intensa y sostenida con el paso del tiempo. Y promete incrementar esta integración en los próximos años, aunque aún no esté resuelta la forma de capacitar a los docentes en los usos pedagógicos de las nuevas tecnologías para emplearlas de forma genuina (Johnson et al, 2013)

A su vez, la comunicación entre docentes está fuertemente enriquecida. Hoy es fácil abandonar la tarea solitaria tradicional e interactuar con otros colegas: saber qué estrategias les dieron resultado, cuáles fueron los obstáculos, cuáles son sus consejos. Esta forma de vincularse, de tomar en cuenta experiencias de otros, nunca fue tan accesible. El acceso a Internet nos permite, en segundos, seguir los consejos de Alliaud cuando recomienda a los nuevos docentes tomar, imitar, copiar lo que otros maestros saben o hacen, encontrarse con buenas obras, con buenos maestros, para poder crear obras propias de calidad. Crear a partir de lo dicho y hecho por otros (Alliaud, 2010) La posibilidad de comunicarse en forma permanente con colegas es inédita. ¿Ejemplos? Muchos. Tal es el caso de los Blogs que comparten docentes, como el de Ana Galindo, el de Blanca Arteaga, el de Clara Cordero Balcázar y tantos otros espacios que hacen que el encuentro en el aula pueda ser único, nutrido por muchos otros encuentros y vivencias. Hoy más que nunca podemos construir aprendizajes significativos, vivenciales, como sugería Dewey (Dewey, 1938). Una enseñanza poderosa, que conmueva y perdure (Maggio, 2012)

3. Aprendizaje Basado en Proyectos

Las prácticas escolares basadas en actividades conjuntas entre sujetos de competencias diferentes no solo facilitan nuevos aprendizajes sino que son promotoras de desarrollo. La discusión y el intercambio de opiniones aumentan la motivación y, en forma paralela, la implicación de los sujetos. Los instrumentos de mediación juegan un papel central en la apropiación de saberes. El habla, la comunicación, la escritura son centrales en este proceso (Baquero, 1996).

En los proyectos los alumnos pueden tener un rol activo, involucrarse, discutir, decidir, planificar. A través del lenguaje los alumnos acceden a nuevas perspectivas: no solo muestran su subjetividad sino que la construyen, crean productos, establecen conexiones. No solo son importantes las tareas que forman parte de una actividad que las contiene, que les da sentido, sino que las interacciones sociales y la necesidad de comunicar influyen sobre los significados que los alumnos construyen (Shepardson, 1996; Baquero, 1996).

Hoy como nunca es posible interactuar con otros, abrir el diálogo, escuchar y ser escuchados. No se puede continuar con el solipsismo de algunas instituciones escolares, a la negación de la fuerza de otros lenguajes y saberes, a la consideración de diferentes modos de apropiación de la cultura (Tenti Fanfani, 2000). Es viable una enseñanza dialógica, en donde los estudiantes puedan cuestionar textos, indagar con qué otros textos están relacionados y cuáles son las perspectivas desde las cuales fueron escritos tanto unos como otros. Podemos construir representaciones del conocimiento más enriquecidas, más críticas (Pozo, 2014). La tecnología es útil cuando hecha luz sobre estos aspectos, cuando abre miradas, cuando coloca al alumno en un rol activo haciéndolo pensar, discernir, objetar, apoyar.

La Web pone a disposición de los alumnos proyectos innovadores, desafiantes, que los invitan a interactuar, a implicarse. Tal es caso de la propuesta "Clubes de ideas" de TEDxRP4, los proyectos colaborativos propuestos por IEARN, la Red Telar, o las propuestas presenciales excelentes que tienen difusión gracias a los cambios en la comunicación, como el proyecto "Expedición Ciencia" o el Proyecto NEPSO.

4. Sobreabundancia de información y organización de contenidos

Las TIC multiplican nuestras posibilidades cognitivas y nos permiten acceder a una nueva cultura del aprendizaje (Pozo, 2005). No solo permiten tener el material disponible sino que pueden generar conocimientos sólidos, "enredados" con otros en una red de saberes que se potencian unos a otros. A su vez pueden ser base de reestructuraciones del conocimiento a través de actividades que motiven, que inciten a los alumnos a esforzarse, a organizar los datos que recogen, a buscar su sentido dentro de un contexto. Es el docente quien debe proponer, preparar un dispositivo que despierte intereses, un escenario propicio donde apropiarse de saberes que se perciben útiles, interesantes para incorporarlos a proyectos personales. (Meirieu, 2001).

Pero los recursos pueden ser usados de formas diversas. Mejorar realmente la Educación requiere un análisis serio, responsable. La inclusión de nuevas tecnologías no es necesariamente un avance. Hay muchas formas de emplearlas en el aula: debemos elegir aquellas estrategias que abran caminos a nuevos saberes, nuevas habilidades. Como dice Litwin: "Es la práctica con las nuevas tecnologías lo que permite dotar de sentido su utilización, adoptarla con sentido crítico y estudiar la información con el objeto de validarla" (Litwin, 2008:33)

Tenemos investigadores, educadores y también alumnos que nos muestran caminos posibles. Herramientas de autor, recursos nuevos y antiguos vienen en nuestro auxilio. Tanto que, a veces, es difícil saber qué recursos son los más adecuados. Necesitamos conocerlos, clasificarlos, evaluarlos, ordenarlos. Como Aretio afirma: "En la actualidad la base del crecimiento del saber no ha de estar solo en la producción que lógicamente es fundamental, sino en que alguien se encargue de seleccionar, filtrar, agregar, ordenar esas producciones" (Aretio, 2012)

El participar en comunidades educativas de alto nivel a través de Twitter, Facebook, Diigo, Pinterest y otras redes sociales aportan mucho a la labor docente. La posibilidad de "frecuentar" espacios como Educablog, Educ.ar, Tiching, Procomún, los Blogs antes mencionados y muchos más nos colocan en una posición de privilegio. Contamos con materiales de calidad. Pero tantos, que a veces nos abruman.

Las herramientas especialmente diseñadas para organizar contenidos permiten solucionar esta sobreabundancia de información. Luego de explorar, seleccionar, filtrar y organizar la información es posible almacenarla ordenada y encontrarla fácilmente cada vez que sea necesario. De la mano de Scoop.it, Symbaloo, Pinterest, Edshelf, Diigo, Paper.li y otras aplicaciones se puede acceder a contenidos organizados por otros o hacer una organización de contenidos propia. Esto es lo que se conoce como "curación de contenidos"

Conclusiones para seguir abriendo caminos

Es importante analizar qué uso le damos a la tecnología, cuestionarnos su eficacia a la hora de construir conocimientos. Tenemos un gran desafío por delante. Y también muchos recursos para que sea exitoso. De a poco, la tecnología está favoreciendo el cambio de paradigma esperado.

La tecnología amplía la posibilidad de crear magia en los entornos escolares, de construir aprendizajes, de recrear conocimientos de otros y con otros. La sorpresa de encontrar códigos QR con productos de proyectos, la georreferenciación de conocimientos, la difusión de los trabajos a través de las redes sociales, la posibilidad de acceder o de hacer tutoriales son solo algunos ejemplos de los tiempos que se avecinan, si les abrimos las puertas.

Al momento de pensar un proyecto, al momento de querer ajustarlo a nuestros alumnos, las posibilidades están abiertas. Teniéndolo en cuenta es más accesible una educación de calidad, más allá del nivel educativo.

Referencias bibliográficas

- Alliaud y Antelo, (2010) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique
- Carretero, M (2011) *Constructivismo y Educación*. 1°ed.1°reim. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J (1938) *Experiencia y Educación*. Traducción y edición: Luzuriaga, L. (1960). Buenos Aires: Losada.
- García Aretio, L (2012) *¿Por qué comparto informaciones y contenidos? En Contextos universitarios mediados Blog académico de García Aretio sobre educación universitaria en contextos no presenciales*. Disponible en <http://aretio.hypotheses.org/150>
- Greco, M; Pérez, A y Toscano, A. (2008) Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares en Baquero, R.; Pérez, A y Toscano, A. *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens
- Johnson, L., Adams Becker, S., Gago, D. García, E., y Martín, S. (2013). *NMC Perspectivas Tecnológicas: Educación Superior en América Latina 2013-2018*. Un Análisis Regional del Informe Horizon del NMC. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M (2012) *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (1995). *Escuela Inteligente* (Vol. 17). Barcelona: Gedisa.
- Pozo, I (2005) *La estructura del sistema cognitivo, cap. V, en Aprendices y maestros*. La nueva cultura del aprendizaje. Sexta edición. Madrid: Alianza Editorial
- Pozo, I. (2014) *Leer para aprender en la era digital. Nuevos retos, nuevas posibilidades*. Video sobre la conferencia que el Dr Juan Ignacio Pozo brindó en las Jornadas Internacionales para Docentes, el 25 de abril del 2014 LECTURA y escritura, una relación que se renueva. 40ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires Disponible en <https://vimeo.com/101815297>
- Shepardson, D (1996) *Learning Science in a First Grade Science Activity: A Vygotskian Perspective*. En Science Education 83:621-638,1999. Traducción
- Tenti Fanfani, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar. Documento presentado al seminario Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*. Secretaria de Educacao Média e Tecnológica. Co ordenacao-Geral de Ensino Médio. Brasilia.
- Zabalza, M.A (2006) *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. 2ªEd. Madrid: Narcea Ediciones

Abstract: New technologies break into school settings and many teachers are wondering what uses foster a genuine improvement in their daily tasks. This article seeks to analyze what changes in the design of teaching and learning, what are the contributions of new technologies and what resources we can find to filter, select and organize the vast amount of information available on the Web found.

Keywords: paradigm shift - new technologies - learning process - communication paradigm

Resumo: As novas tecnologias irrompem nos palcos escolares e muitos professores perguntam-se que usos propiciam uma melhora genuína em suas tarefas cotidianas. Este artigo procura analisar quais são as mudanças na concepção dos processos de ensino e de aprendizagem, quais são os contributos das novas tecnologias e daí recursos podemos encontrar para filtrar, seleccionar e organizar a enorme quantidade de informação que achamos disponível no SITE.

Palavras chave: mudança de paradigma – novas tecnologias – processo de aprendizagem – paradigma de comunicação

(*) **Geraldina Fischer:** Maestra de Grado. Licenciada en Educación. Tesisista en la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Cómo generar ambientes positivos y motivantes en el aula

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Antonella M. Galanti (*)

Resumen: Se presenta en este escrito a la educación como uno de los principales agentes de cambio para construir una sociedad mejor. A través de un enfoque positivo se plantea cómo generar ambientes motivantes en las aulas que promuevan el proceso de enseñanza-aprendizaje, que favorezcan el desarrollo personal y emocional de los alumnos, y que los inspire a dar lo mejor de sí mismos. Cuál es el rol del educador del siglo XXI, planteando que es fundamental no solo transmitir nuevos conocimientos sino también que estos vayan acompañados de espacios áulicos donde se fomente la empatía, la cooperación, la flexibilidad, la creatividad, el compromiso, el sentido de pertenencia, la innovación y el aprendizaje en acción. Los mejores ambientes de aprendizaje generan espacios donde los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar su potencial.

Palabras claves: práctica pedagógica – espacio áulico – rol docente.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 99]

La educación está pasando por un gran debate, ¿debemos enfocarnos en la información? u ¿orientarnos también en potenciar las cualidades y talentos de los alumnos? El viejo estilo de liderazgo de arriba hacia abajo, jerárquico, conservador ha quedado agotado.

Cuando estamos enfrente de una clase somos líderes, somos un referente para los alumnos, les propongo entonces aplicar un modelo de liderazgo basado en la creatividad, en la contribución personal que llevamos dentro, que podemos hacer día a día en las aulas. Tengamos en cuenta que decimos mucho más con nuestros gestos, formas, actitudes, que con nuestras palabras, cuando hay una armonía entre ambas comunicaciones seguramente estaremos transmitiendo pasión e inspiración por aprender.

Nuestra forma de ser en clase enseña mucho más de lo que puede enseñar lo que digamos. Apuntemos a una educación para evolucionar, para que las personas sean lo que sueñen ser, de esta manera estaremos contribuyendo a una sociedad mejor, más noble, más sana, más creativa. Una educación no solo para que vaya bien en los exámenes, sino una educación para aprender a pensar, para la conciencia, para saber vivir en comunidad, para ayudar, para lograr objetivos, metas y sueños.

La persona no solo es razón, es además emoción e intuición. Para que una persona esté sana es necesario el equilibrio de estos tres cerebros, en una sociedad misma es necesario el equilibrio de estos tres pilares. La educación tiene que tener en cuenta la razón, la emoción y la intuición.

Durante tantas crisis se ha pasado por alto la célula que es la más importante de todas: las personas. Se ha pasado por alto el cambio de las personas y para que este cambio sea posible la semilla hay que sembrarla en la escuela.

La base de la sociedad y del crecimiento sabemos que es la educación y las organizaciones. Las escuelas representan grandes esperanzas porque están formando a las personas del mañana, que son quienes pueden construir una sociedad más empática, cooperativa, creativa, innovadora.

Por el ritmo mismo de la vida, cada vez es más importante poder ponerse en el lugar del otro, trabajar de manera conectada y ensamblada, ser creativos, aprender a autoliderarse para mejorar como seres humanos, crear entornos motivantes, entornos con confianza para que las ideas fluyan y se conecten.

Pero hay algo muy importante, para ello es fundamental salir del ego individualista, cada vez nos vamos a necesitar más como seres humanos.

¿Somos plenamente conscientes del potencial que tienen nuestros alumnos?

Podemos preguntarnos si somos plenamente conscientes del potencial que tienen nuestros alumnos, si sienten los alumnos pasión en las clases, en las aulas, si se sienten entusiasmados, si son creativos.

Enseñémosles a tener objetivos altos, alentemos sus sueños, enseñémosles que siempre pueden dar más de lo que dan. Al igual que los niños, los jóvenes, aunque en otro nivel de edad, también necesitan apoyo y protección. No hay nada más estimulante que sientan apoyo, protección y reconocimiento de parte de sus profesores. Necesitan nuestra confianza; la construcción día a día de un vínculo entre profesor y alumno de confianza. Los alumnos no nos olvidemos que responden del mismo modo en que se los trata.

Promover la motivación de los alumnos es la clave, hay una única fórmula para que los alumnos se sientan motivados, y es transmitiendo pasión y amor en lo que se enseña.

Cuando en las aulas creamos estados positivos empezamos asociar en el cerebro de los alumnos el aprendizaje con el placer, efecto que les va a durar toda la vida.

Tenemos que invitar a los alumnos a ser optimistas, enseñarles a formar parte de ámbitos de cooperación, de reconocimiento, motivarlos para que disfruten del aprendizaje, para que encuentren su mejor versión, su Yo excelente; si los motivamos en el día a día seguramente encontrarán esa excelente versión de sí mismos.

Hoy sabemos que una simple expresión facial, una sonrisa, una mirada, genera cambios fisiológicos en nosotros mismos y en el otro, comencemos a usar estos recursos.

Ambientes positivos en el aula.

Existe una correlación entre el ambiente positivo que existe en una clase con el éxito académico. Si logramos crear ambientes positivos el rendimiento de los alumnos se va a potenciar.

¿Qué tener en cuenta para crear espacios positivos?

1. Empatía: Tenemos que crear-construir un alumnado empático. No podemos ser el otro, pero será interesante enseñarles a ponerse en el lugar del otro. Tanto para los alumnos, para los profesores, como para el grupo.

2. Vínculos: Es fundamental el vínculo entre el profesor y el alumno y tiene que ser cuidado desde el primer día. No nos olvidemos que somos para ellos su referente, una figura que van a guardar en su mente para toda la vida.

3. Confianza: La confianza es la base de cualquier vínculo, se construye en el día a día, es fundamental crear lazos de confianza entre el docente y los alumnos. Entusiasmarse y promover ambientes de confianza que incentiven a los alumnos en su desarrollo promoviendo un pensamiento reflexivo.

4. Reconocimiento: Promover la motivación de logro, enseñarle al alumno su propio progreso. Cuando elogiamos al alumno por su esfuerzo o actitud fomentamos su perseverancia y cuando se enfrente a tareas de mayor dificultad será más difícil que decaiga su empeño. Utilicemos el elogio específico como el elogio grupal.

5. Refuerzos no verbales: Cuando hablamos solo una parte de la información procede de las palabras, nos

comunicamos en un 80% por medio de la actitud, los gestos, la mirada, las expresiones, el volumen de la voz. No contradigas lo que digas con lo que hagas. Todas nuestras acciones, ideas, sentimientos lo expresamos por medio de nuestro cuerpo.

6. Rutinas que aporten seguridad: La realización de determinadas rutinas aportan seguridad y puede ayudar al alumno a que mejore su sentido de pertenencia al grupo. Se puede comenzar la jornada dedicando unos minutos a la lectura y reflexión de algún tema, siempre utilizando rituales adecuados a la edad del curso.

7. Conectados con la vida real: para que el aprendizaje sea significativo, la educación no puede estar desconectada de lo que ocurre en la vida real. El cerebro social de los alumnos nos va agradecer.

8. Potenciamos las fortalezas o virtudes de los alumnos, sus cualidades: es una realidad que en la educación tradicionalmente ha predominado la detección de errores en detrimento de mostrar las fortalezas o virtudes del alumno (el subrayado en rojo de los errores).

9. Fomentemos su participación: fomentemos su participación haciéndolos protagonistas activos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Fomentemos su autonomía y seguridad.

10. El sentido del humor del profesor: Cuando se les pregunta a los alumnos qué valoran de su profesor suelen decir el sentido del humor. Los entornos aburridos dificultan el aprendizaje. Al estar de buen humor somos más creativos, resolvemos mejor los problemas y tomamos decisiones más acertadas.

11. Aprendizaje cooperativo: un aprendizaje entre todos, todos nos necesitamos. El aprendizaje cooperativo es el aprendizaje en comunidad, en el que confluyen y conectan ideas, que es lo que nos permite aprender las habilidades sociales que son tan importantes en el mundo de hoy. Se fomenta así la colaboración entre alumnos, la asertividad, el respeto o la adquisición de estrategias para mejorar la regulación emocional.

12. El rol del profesor docente: En todo este proceso el rol del profesor para generar un clima emocional positivo es trascendental. Un profesor que fomenta su amor por la enseñanza, que transmite entusiasmo, que utiliza un lenguaje positivo, que mira con afecto a sus alumnos seguramente va a crear un entorno motivante e innovador. Una persona que constituye un referente válido para los alumnos es capaz de activar las neuronas espejo del grupo.

El papel del educador debe ser crear en los alumnos curiosidad y atención por los conocimientos que les proponemos, confiando en sus posibilidades. Ocurre muy a menudo que lo que se aborda en las aulas son los síntomas, el mal comportamiento, la pasividad, y no las causas. Cuando un docente ama lo que hace, lo que el joven aprende es el espacio emocional del profesor. Enseñar no es instruir, no es entregar datos, es proporcionar un ámbito experiencial inspirando a cada uno y a todo el grupo.

El mundo está cambiando desde una epistemología lineal causal a una mirada más sistémica, observar relaciones, matrices, en lugar de mirar la relación causa-efecto. El pensamiento divergente, estimular estas posibilidades creativas permitirá al alumno desarrollar su

pensamiento lateral teniendo recursos para buscar diferentes alternativas para la resolución de un problema.

No podemos separar los procesos emocionales de los cognitivos, todo lo que nos conduce a la adquisición de conocimiento como la curiosidad, la atención, la memoria o la toma de decisiones requiere de emoción.

Somos uno, mente, cuerpo, alma, emociones, espíritu, sueños, ansiedades, frustraciones, deseos, conocimientos, debemos educar para ayudar a los niños –adolescentes - jóvenes a ser adultos íntegros.

Desde que nacemos somos seres emocionales y sociales todo el tiempo, tenemos que alentar la cooperación, la empatía, el altruismo, estos cambios los vamos a poder después medir o ver en los comportamientos y en las conductas.

Alentarlos en su capacidad de curiosidad, creatividad, flexibilidad, espontaneidad y, seguramente, de esta manera vamos a construir la sociedad del mañana creando estos entornos entre todos, día a día.

¿Cómo creamos también entornos positivos?

- Explicando la importancia de lo que se enseña.
- Alentando a los alumnos a fijarse sus propias metas.
- Ser facilitadores y posibilitadores para que los alumnos puedan darse cuenta de los retos que plantea el mundo exterior.
- Valorando activamente a todos los alumnos.
- Incluyendo la enseñanza fuera de nuestra propia zona de comodidad.
- Ayudando a pensar de forma divergente.
- Fomentando un entorno de elevada autoestima para todos.
- Siendo explícitos con nuestras expectativas en las aulas.

El educador del siglo XXI deberá ayudar a los jóvenes a que deseen adquirir no solo nuevos conocimientos, sino a ser empáticos, cooperativos, creativos y flexibles. La clave es la pasión, la auténtica motivación surge del interior, el trabajo de un líder consiste en inspirar, en despertar esta motivación, la motivación intrínseca.

No existe una varita mágica, tendremos que esforzarnos, es posible que debamos cambiar nuestra forma de hacer las cosas.

¿Motivarlos para qué?

Para que puedan llegar a ser la mejor versión de sí mismos, no intentar ser mejor que el otro. Transmitir una forma de motivación interna de no intentar ser mejor que cualquiera que no sea uno mismo. El intento de ser mejores que nosotros mismos: “la evaluación ipsativa”. Apostar por entornos que permitan tener energía positiva dejando de lado la competencia, la dominación, el control y la jerarquía. Hay veces que los alumnos son tan competitivos que esto les genera tanta ansiedad que no pueden dar lo mejor de sí mismos.

¿Cómo vamos a poder medir el éxito de una clase, cómo saber si estamos consiguiendo lograr un ambiente áulico motivante, si estamos inspirando a nuestros alumnos? Es muy sencillo: mirándolos a los ojos, si los ojos de nuestros alumnos brillan, entonces lo estamos consiguiendo y lo estamos haciendo bien.

Recordemos que estamos vivos, alentemos siempre la cooperación, la empatía y el altruismo, la perseverancia, la conexión con el otro, la creatividad, permitamos que se desarrollen las emociones positivas de todos esos ojos brillantes que tendremos frente nuestro, y seguramente estaremos colaborando para construir una sociedad mejor dejando nuestra huella.

Referencias bibliográficas:

- Alonso Tapia, J. (2002) *Motivación y aprendizaje: enseñar a pensar*. Buenos Aires: Santillana
- Blanchard, M., Mouzas, M. (2005) *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos*. Bustamente, J. (2011) *Creatividad e innovación*. Barcelona: Gedisa.
- Gubert, I. (2005) *Motivación para aprender en el aula*. Buenos Aires; Paidós
- Madrid: Narcea Ediciones.
- Hersscher, E. (2011) *Pensamiento sistémico: Caminar el cambio*. Buenos Aires: Granica
- Vieira, H. (2007) *La comunicación en el aula*. Madrid: Narcea Ediciones
- Villegas Pacheco, J. (2012) *Educación para la mente y la sociedad*. Disponible en: <http://www.lafeltrinelli.it/ebook/jaime-villegas-pacheco/educacion-para-mente-y-sociedad/9781463327149>
- Woolfolk, A. (2006) *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.

Abstract: In this paper, it is presented to education as one of the main agents of change to build a better society. Through a positive approach it arises how to generate motivating classroom environments that promote the teaching-learning process, favoring personal and emotional development of students, and

that inspires them to give the best of themselves. What is the role of the teacher of the century, suggesting that it is essential not only transmit new knowledge but also that these are accompanied by classroom spaces where empathy, cooperation, flexibility, creativity, commitment, a sense of belonging is fostered, innovation and learning in action.

The best learning environments generate spaces where students have the opportunity to develop their potential.

Keywords: pedagogical practice - classroom space - teaching role

Resumo: Apresenta-se neste escrito à educação como um dos principais agentes de mudança para construir uma sociedade melhor. Através de um enfoque positivo propõe-se como gerar ambientes motivadores nas salas de aulas que promovam o processo de ensino-aprendizagem, que favoreçam o desenvolvimento pessoal e emocional dos alunos, e que os inspire a dar o melhor de se mesmos. Qual é o papel do educador do século XXI, propondo que é fundamental não só transmitir novos conhecimentos senão também que estes vão acompanhados de espaços de sala de aulas onde se fomente a empatia, a cooperação, a flexibilidade, a criatividade, o compromisso, o sentido de pertence, a inovação e a aprendizagem em ação. Os melhores ambientes de aprendizagem geram espaços onde os alunos têm a oportunidade de desenvolver seu potencial.

Palavras chave: prática pedagógica – espaço de sala de aula – papel docente.

(*) **Antonella Galanti:** Educadora - Lic. en Psicología y Escritora - Motivadora y Coach - Entrenadora en PNL – Consultora externa en Empresas.

Enseñar lengua en el siglo XXI

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Rosa Elizabeth García Sánchez (*)

Resumen: Las nuevas tecnologías y el avance del mundo digital generan transformaciones profundas a nivel sociocultural, educativo y familiar. Esto genera una especie de disputa entre el escenario actual y la escuela. Este proyecto tuvo como objetivo vincular las asignaturas Lengua y Literatura con el uso de redes sociales y los saberes del espacio curricular. El trabajo final fue la edición de un libro de creación propia.

Palabras claves: nuevas tecnologías – redes sociales - escuela.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 102]

Educación es un desafío en este momento de la historia en que nuestros adolescentes tienen otras prioridades. ¿Cuántas veces nos preguntamos qué sucede con el rendimiento de nuestros educandos? ¿Por qué ha cambiado el orden de prioridades dentro de la escala de valores, entre los que el aprendizaje escolar ocupa uno de los

últimos? ¿Qué sucede que las aulas son espacios desmotivados?, ¿Por qué prohibimos el uso de dispositivos? El mundo digital nos avasalla, nos sorprende, y nos desafía de manera inmediata al conocimiento de todas estas herramientas y sus posibilidades dentro de la esfera educativa.

Frente a estos interrogantes, las políticas educativas han buscado de diversas maneras acortar las diferencias digitales y educativas. Con poco éxito en algunos contextos, ya que superado el acceso a los medios aparece la brecha digital de segundo nivel, entendiendo el primer concepto como a la diferencia entre quienes tienen acceso a las TIC y quienes no poseen acceso a ellas. Los estudios de las desigualdades asociadas con Internet se centraron al principio en la brecha de acceso postulando como principales variables el nivel socioeconómico, los recursos cognitivos y socioculturales. Hoy el conjunto general de los investigadores en el área señala como negativa la tendencia a restringir solo a estas variables los estudios de las interacciones en Internet. Para Ballano (2009) la segunda brecha digital no responde tanto a las condiciones de acceso sino, principalmente a la calidad y matices que se hacen patentes en las apropiaciones y usos. Es decir, aquellos que poseen los artefactos y las conexiones pero no saben usarlas. No poseen las estrategias para convertirse en lectores activos y críticos capaces de seleccionar y validar la información que obtienen a través de la red. Aquí aparecen los conceptos de pobreza y riqueza intelectual. Según Chiecher et al. (2013) el “nuevo pobre”, vive en un eterno presente en el que lo valórico es la diversión, y como tal, el criterio rector de sus actos. El motor principal es el combate al aburrimiento, objetivo que se consigue de manera temporal haciendo cosas distintas (no necesariamente mejores). En lugar de buscar cosas interesantes, con potencial de proyección, busca cosas divertidas que le permitan despojarse momentáneamente del aburrimiento que, como karma de su generación parece ahogarlo constantemente. Es así como nos encontramos con más tecnología en las aulas que personas capaces de aprovechar las posibilidades que esta ofrece en materia educativa. Este analfabetismo no solamente afecta a los alumnos sino también a muchos educadores que no entienden que estos insumos son una herramienta y no un contenido en sí mismo. El rendimiento académico se dice ha caído estrepitosamente. Los alumnos saben cada vez menos, o será quizás que debemos enseñar otros saberes porque el conocimiento es negociable y cambia. Por lo tanto, evaluar de otra manera, en otros contextos. Reformular nuestra clase de manera que resulten significativos los aprendizajes.

Enseñar lengua, quiere decir centrarse en las cuatro habilidades principales que la implican: leer, escribir, hablar y escuchar. Frente a este desafío resulta imperante darnos cuenta de que existen nuevos contextos de producción de mensajes. Y soportes en donde los jóvenes y futuros profesionales interactúan e interactuarán de manera sostenida. Entonces la enseñanza de la escritura como de todo lo relacionado con este tema no debe pasar desapercibido por parte de quienes enseñamos lengua. Los estudiantes necesitan no solo entender los aspectos técnicos de cómo crear hipervínculos, postear en un Blog o colaborar en una wiki, sino que necesitan desarrollar su perspectiva como escritor para comprender la audiencia y el propósito de un texto. Más aún, deben considerar las formas en que podemos componer con múltiples medios y modos (Olaizola, 2015). De esta manera nos enfrentamos a un nuevo desafío, el proble-

ma retórico tiene múltiples facetas a la hora de escribir y por lo tanto requiere que se enseñe para la interacción en estos contextos y más que nada en los entornos digitales que es donde los adolescentes permanecen la mayor parte del día.

Es por eso que considero necesario potenciar las habilidades lingüísticas de los alumnos desde estos lugares, por lo que propuse trabajar la materia con estos dos proyectos áulicos.

El trabajo con proyectos es una forma de garantizar el desarrollo de habilidades para un grupo específico de participantes, con un contexto determinado, y necesidades específicas. Supone un diagnóstico consciente de todo lo concerniente al grupo en cuestión.

Tal como expresan Siro et al. (2014) los proyectos se caracterizan por una secuencia de situaciones de enseñanza vinculadas necesariamente al logro de un producto lingüístico para destinatarios reales, tiene una duración variable y la planificación de los tiempos y las tareas es pública entre profesores y alumnos, quienes comparten y asumen responsabilidad diferencial sobre el desarrollo de las tareas para lograr el fin acordado. Coexisten en un proyecto propósitos con sentido inmediato para los alumnos y propósitos de enseñanza para el profesor. Es por eso que respondiendo a la demanda creciente de los tiempos, y en pos de hacer los aprendizajes significativos y transferibles al contexto actual de interacción de los jóvenes es que se toman decisiones pedagógicas que hacen que el trabajo en el aula sea dinámico y atractivo por fuera y los aprendizajes permanentes ya que los entornos de aprendizaje trascienden el aula y se los activan en otros contextos.

Presentación del proyecto

Proyecto “Educar en sintonía con el presente”

Fundamentación

El uso de herramientas de Internet para el trabajo áulico genera no solamente curiosidad en los alumnos sino también múltiples formas de aprender, ya que ellos son nativos digitales para en el uso de estas herramientas, comunicar, colaborar, participar y publicar. Ese inmenso mundo que les propone el uso de la Web, de la que aprenden casi todo el tiempo, no solo invoca el aprendizaje vertical sino multidimensional. El alumno observa, selecciona, aplica, aprende. El docente facilita, media, aprende. Es un desafío instancias de aprendizaje donde el individuo sienta que realmente está siendo protagonista de su crecimiento. Donde no exista una brecha entre su interactuar con el mundo, en relación con su interacción con la escuela.

Responsable: Profesora Rosa García Sánchez

Destinatarios: alumnos de 2° A y B

Objetivos:

- Confiar en sus posibilidades de resolver problemas lingüísticos.
- Buscar material de estudio en fuentes confiables.
- Seleccionar información relevante y editarla.
- Leer de manera autónoma diferentes tipologías textuales.
- Argumentar con fundamentos firmes y probados de manera escrita.

- Escribir atendiendo a las normas ortográficas.
- Producir textos cohesionados y coherentes adecuados a la situación de comunicación.
- Participar en trabajos colaborativos.
- Desarrollar el juicio crítico en el abordaje de materiales.

Descripción de la propuesta:

Los alumnos, a partir de la creación de una cuenta en el aula virtual Edmodo, comenzarán un trabajo áulico paralelo al de clases y al de la bibliografía.

- Creación de la cuenta en el aula virtual.
- Resolución de tareas a través de west queso.
- Bajar archivos.
- Subir archivos en diferentes formatos.
- Direccionarse hacia enlaces de interés, sugerir enlaces de interés.
- Resolución de actividades de la página EDU.AR y de las de FOROS.
- Comentar y postear.
- Resolver actividades en Hot Potatoes y JClick.
- Elaborar un sitio Web del curso.
- Resolver evaluaciones y autoevaluarse.
- Seleccionar y editar información relacionada con la de sus compañeros.
- Sugerir información, citar fuentes.
- Conocer la importancia de los derechos de autor.

Este modo de trabajo se evidencia en la planificación.

Proyecto: “Nosotros, los que escribimos”

Destinatarios: Alumnos de segundo año “A” y “B”

Tiempo: Octubre y Noviembre

Rosa García Sánchez (*) y los alumnos.

Fundamentación

El acto de escribir es una de las manifestaciones sociales y culturales más significativas del ser humano. Escribimos munidos de nuestra cultura, de nuestros condicionamientos y de nuestras competencias, ya que escribir es una de las cuatro macrohabilidades fundamentales que constituyen la competencia comunicativa, desde que el individuo hace garabatos, hasta que escribe con la soltura de un profesional. Dentro de lo que se denomina la alfabetización avanzada, que el alumno sea capaz de vincularse con la función estética del lenguaje, no solo desde la lectura, sino también desde la escritura, resulta una experiencia llena de matices, no solamente para el adolescente, que se descubre a partir de sus escritos, sino también para el profesor que se convierte en testigo de este descubrimiento.

Durante muchos años en la unidad de poesía he trabajado con los alumnos en el desarrollo de la sensibilidad para captar lo bello de las palabras, como así también de acompañarlos en el desafío de escribir textos literarios. Algunas hermosas obras quedaron olvidadas en alguna carpeta de segundo año. Actualmente nos animamos a ir más allá y encarar todo el proceso editor.

Etapas del proyecto

- Motivación y escritura de poemas y cuentos relacionados con los temas del trayecto curricular
- Corrección de los escritos

- Elección de la tapa
- Elaboración de un prólogo
- Ordenamiento de las obras de acuerdo a la temática
- Ilustración de algunas obras
- Edición final
- Búsqueda del nombre de las obras
- Presentación del libro

Contenidos

Hablar de contenidos es una simplificación de lo que significa este proceso, que los hace reflexionar sobre su propio camino.

- Proceso de escritura. (Cassany, 2008).
- Tipologías textuales
- Función estética del lenguaje
- Características de los géneros trabajados.

Evaluación:

- Libro editado. Presentación del mismo

Continuar haciendo camino....

Los resultados fueron excelentes, no solo por la publicación del libro sino también por la experiencia de edición que los alumnos vivieron como protagonistas. El ejercicio de actitud es fundamental como la responsabilidad. Así, un 12 de diciembre de 2014, cuando los chicos estaban de vacaciones, vinieron puntualmente a presentar su trabajo. No había obligación de asistir, ni su promoción dependía de eso... Simplemente era un trabajo terminado, real, tangible donde aprendieron mucho más que los contenidos de un programa de segundo año, el cual gracias al trabajo en aula virtual fue concluido en Octubre. La prueba de calidad, en la que se planteó un texto de Pedro Salinas (2009) El hombre se posee en la medida que posee su lengua, dio excelentes resultados. En ella se evaluaron contenidos de todo el año con un resultado promedio de 85% de aciertos en las preguntas.

La tecnología muchas veces resulta una amenaza para algunos docentes, que ven en los dispositivos solo instrumentos de distracción, precisamente el camino para llegar al cambio es desde dentro de nosotros, cambiar el enfoque y utilizar todo esto en favor de la adquisición de saberes. Además es importante que el alumno pueda seleccionar, categorizar, reflexionar, discriminar entre fuentes fidedignas y otras que tienen otros fines y debe formar parte de lo que significa enseñar en este punto de la historia. Según Jordi (2012):

La pedagogía emergente puede verse en las prácticas innovadoras de algunos docentes intuitivos, sensibles a los cambios que está experimentando nuestra sociedad y a las posibilidades que le ofrece la tecnología. Las pedagogías emergentes son caminos no transitados, que requieren reflexión, toma de decisiones, tienen que ser investigadas, son por naturaleza disruptivas, esto significa que provocan incertidumbre muchas veces en el entorno, ya que son nuevas en todo sentido y proponen un cambio en el enfoque de la enseñanza.

Implementar este modo de abordar la adquisición de capacidades, apunta a cambiar también lo que “va a ser enseñado”, desde la materia que doy, sería la argumentación, la descripción, la narración, el juicio crítico. Respecto al descubrimiento de las intenciones de los emisores textuales, sería lo propuesto en las funciones del lenguaje: apelar, informar, expresar; la discriminación de los contextos de emisión, y por ende la adecuación a la situación de comunicación en los que interviene (Facebook, foros, e-mail, etc) y donde le tocará ser participe en el futuro, es un contenido fundamental y casi vital para poder relacionarse de manera competente y exitosa.

Trabajar en este entorno es un verdadero desafío. Incorporar a la planificación este modo de enseñar, implica fundamentar la significatividad de su uso ante la comunidad educativa. Diseñar nuevos entornos de aprendizaje es la tarea del docente, ante la diversidad de información a la que se enfrenta el estudiante.

En síntesis, continuar creciendo en este camino es la única alternativa y un fuerte desafío profesional. Preguntarse, dudar, reformular las prácticas, aceptar los aportes de los colegas, cuestionarse constantemente. Darle paso a la creatividad pero también estar a la altura académica de lo que la docencia exige y permite. Como en toda experiencia educativa exitosa, esta solo me abre una puerta a un mundo desconocido. Aprender en la interacción no solo en las redes sino en el camino con los colegas haciendo aportes y recibidos de parte de ellos y también de los nativos digitales, nuestros alumnos, seremos los principales agentes de su propio crecimiento

Referencias bibliográficas

- Alisedo, G. et al. (2006) *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.
- Chiecher, A., Donolo, D., Córca, J. (2013) *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones*. Cap. 1. Mendoza: Editorial virtual Argentina.
- Ballano, S. (2009) *Brechas comunicativas. Distancias culturales generacionales en la escuela y en el hogar*. Universitat Ramon Llull. Facultad de Comunicación Blanquerna
- Cassany, D. (2008) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Adell, J. y Castañeda L. (2012) *Tecnologías emergentes. En J Hernández y otros*. Tendencias emergentes en Educación con TIC. Barcelona: Asociación espiral, educación y tecnología

Lerner, D.(2009) *¿Es posible Leer en la escuela? Artículo citado en el libro: Lengua y literatura y TIC*. Orientaciones para la enseñanza. Programa conectar-igualdad

Marin, Marta. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.

Olaizola, A. (2015) *La escritura digital en el aula: qué es y cómo se puede enseñar y evaluar*. En Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, 26, 206-212. Buenos Aires: Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.

Siro, A. et al. (2014) *Lengua y Literatura y TIC*. Buenos Aires: ANSES

Abstract: New technologies and advancing the digital world generate profound changes to cultural, educational and family level. This creates a kind of dispute between the current scenario and school. This project aimed to link the Language and Literature subjects with the use of social networks and knowledge of curriculum space. The final work was the publication of a book of an own creation.

Keywords: new technologies - social networking – school

Resumo: As novas tecnologias e o avanço do mundo digital geram transformações profundas a nível sociocultural, educativo e familiar. Isto gera uma espécie de disputa entre o cenário atual e a escola. Este projeto teve como objetivo vincular as matérias Língua e Literatura com o uso de redes sociais e os saberes do espaço curricular. O trabalho final foi a edição de um livro de criação própria.

Palavras chave: novas tecnologias – redes sociais - escola

(*) **Rosa Elizabeth García Sánchez:** Profesora de grado universitario en Lengua y Literatura egresada de la Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en tecnología de la información y la comunicación aplicada a la educación. Docente de nivel medio y superior. Consultora y capacitadora de docentes para el programa provincial de alfabetización Mendoza lee y escribe (Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza).

La puesta en escena: una oportunidad para los textos clásicos

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Laura Gutman (*)

Resumen: El texto clásico es aquel para el cual necesitamos tener acceso a cierta intimidad, a la escucha interior, a ciertos hábitos de comprensión literal y metafórica del lenguaje. No es meramente un acto ilustrativo, es una experiencia recíproca entre el texto y el lector. ¿Cómo hacer para conservar fresca la primera imagen, el impacto simbólico que el texto genera en nosotros? Esta propues-

ta desarrolla una metodología de lectura del texto clásico para el Diseño de Vestuario que intenta sostener esa relación imaginaria una vez que el texto poético se convierte en una herramienta de trabajo.

Palabras claves: puesta en escena – texto clásico – diseño de vestuario.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 104]

“Los que queman los libros, los que expulsan y matan a los poetas, saben exactamente lo que hacen. En la experiencia humana no hay fenomenología más compleja que la de los encuentros entre texto y percepción” (Steiner, 2007)

Cada año me encuentro frente a nuevos desafíos al programar las obras teatrales y los libretos que vamos a abordar durante la cursada. Surgen propuestas de los alumnos que se inclinan tanto al teatro musical como a la ópera. También hacia el teatro argentino, y muchas veces se deciden por la tragedia griega. Por mi parte trato de acercarlos buenas traducciones y de orientarlos en la lectura hacia obras que les ofrezcan la posibilidad de expresarse por medio del proyecto del diseño que abarca la cursada del cuatrimestre de Diseño de Vestuario I, para los alumnos de la carrera de Diseño de Indumentaria.

En este caso particular, la asignatura los acerca también al teatro como fenómeno cultural y social y a la escritura dramática como material de estudio.

Para el dramaturgo, todo texto es un pretexto, y es allí donde encontramos el desafío de plantearnos la lectura y el análisis de los textos teatrales, en especial los clásicos, para renovar el abordaje de la puesta en escena.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de un texto clásico? Pues en una primera instancia, a lo que el mismo Steiner (2007) llama “el acto clásico de la lectura”, aquél para el cual necesitamos tener acceso a cierta intimidad, a la escucha interior, a ciertos hábitos de comprensión literal y metafórica del lenguaje.

No es meramente un acto ilustrativo, es una experiencia recíproca entre el texto y el lector.

Vivimos una época de rechazo a la lectura. Un confuso imperio de la imagen pura deja al texto relegado a la instancia del exquisito y excéntrico universo intelectual.

¿Cómo hacer entonces, para conservar fresca la primera imagen, el primer impacto que el texto genera en nosotros?

La pregunta se refiere esencialmente al hecho de poder conservar esa relación imaginaria una vez que el texto poético se convierte en una herramienta de trabajo.

Los hábitos de lectura son muy diversos. Sin ir más lejos, hace una semana una alumna llevó a clase un poema para leer desde su celular. Hay para quienes el formato del libro es irremplazable, y es difícil comprender hoy los diversos accesos y modos de lectura que se nos ofrecen. Decidí entonces ir al rescate del poema y tomar el hecho de guardar el poema en el celular como un acto íntimo.

La relación estética con las imágenes y los objetos que nos rodean van impregnando nuestra vida y nuestras relaciones. Muchas veces es necesario incorporar una mirada paradigmática a las propuestas que nos acercan

los alumnos y ofrecerles un método de lectura que les permita conectarse estéticamente a un movimiento, tendencia o definir una poética personal para poder expresarse conceptualmente por medio del diseño.

Me propongo compartir en este encuentro la experiencia del trabajo con el texto teatral desde su primera lectura, hasta el desarrollo de una propuesta creativa que incluya la práctica proyectual del diseño de vestuario para los personajes de un clásico de repertorio.

¿Qué es un clásico de repertorio?

Cada año las temporadas teatrales nos deparan nuevas versiones de clásicos universales, tanto desde la puesta en escena como desde la escritura dramática. Esas obras que con el tiempo engrosan lo que denominamos repertorio se conforma en el canon que integra lo que llamamos teatro. Pero hoy sabemos que el teatro es mucho más que eso. El teatro se nutre de la condición humana.

“Shakespeare, que no parece haber hecho nunca gestos heroicos o vitalistas en su vida cotidiana, produjo a Falstaff y Hamlet, como tributo del arte a la naturaleza. Más aún que todos los demás prodigios – Rosalinda, Shylock, Yago, Lear, Macbeth, Cleopatra-, Falstaff y Hamlet son la invención de lo humano, la invención de la personalidad tal como hemos llegado a conocerla”. (Bloom, 2008)

Un texto teatral se convierte en un clásico cuando su vigencia nos recuerda siempre lo de humano que hay en nosotros. Y es allí donde apuntamos con la primera lectura del texto teatral. Más allá de lo intrincado de su estructura, hay una comprensión poética, un abordaje del universo en el que nos sumerge cada obra.

Las lecturas sucesivas hechas en función de la búsqueda de información para un análisis escénico y funcional que toman como eje la estructura dramática necesitan de ciertas pautas.

Un primer abordaje del texto les propone entonces indagar en el universo de la obra, su lógica interna. Se desarrolla un método de trabajo que incluye la investigación en relación al texto, su poética y la circunstancia propia de los personajes. El próximo paso es la búsqueda y selección de imágenes de inspiración y una toma de partido en el estilo para lograr la bajada en forma de proyecto al diseño del traje teatral.

Para dar algunos ejemplos: “*Bodas de sangre*”, de F. G. Lorca ha servido como punto de partida y de inspiración para proyectos de diseño con un fuerte anclaje en el ámbito rural para alumnos que vienen con un fuerte interés en desarrollar una impronta étnica en el vestir. Tanto “*Otelo*”, como “*Madame Buterfly*”, han despertado el interés de los alumnos por las posibilidades de

desarrollar un proyecto con una mirada multicultural cruzando elementos morfológicos, de color y de textura, tanto de oriente como de occidente.

“*Sueño de una noche de verano*” ha permitido integrar elementos fantásticos a los diseños de alta costura, como cruzar morfologías pertenecientes a la indumentaria del período isabelino con otras tendencias afines.

“*La flauta Mágica*” es un emergente para proyectos con una fuerte impronta en el color y las texturas, y una exploración del elemento simbólico en el vestir.

“*Casa de muñecas*” de H. Ibsen, o “*La Bohème*” de Puccini, concentran las posibilidades de desarrollar un concepto a partir del naturalismo y sus rupturas.

“*Antígona*” o “*Ifigenia*” permiten explorar la imagen icónica del mito, lo arcaico y sus conexiones con la figura femenina.

“*Esperando la carroza*” Langsner, y “*Marathon*” de Monti, dos formas diferentes del grotesco nacional suponen una investigación del desarrollo del traje a partir de las diferentes corrientes inmigratorias a nuestro país. Y mediante la propuesta del teatro de títeres se amplía el tratamiento del figurín como modo de expresión en el diseño.

Comenzar la cursada con un proyecto de diseño de vestuario para una obra teatral se transforma así en una vía de aprendizaje que no solo permite internalizar un método de trabajo para su vida profesional sino poner en juego aspectos subjetivos que resultan imprescindibles a la hora de consolidar un lenguaje y una poética propia como diseñadores.

El encuadre pedagógico de la práctica proyectual le permite al alumno por un lado ir a su propio ritmo en relación con la actividad del diseño, recibir un seguimiento que le permita avanzar de acuerdo con sus habilidades personales y por otro compartir las diferencias estilísticas que definen cada proyecto de cada alumno en particular.

El texto teatral en este caso se transforma en el recurso pedagógico ideal para despertar las inquietudes personales en relación con la práctica proyectual, consolidada en el Diseño de Vestuario para un clásico de repertorio.

Referencias bibliográficas

Barthes, R. (2008) *El sistema de la moda y otros escritos*. Buenos Aires: Paidós

Bloom, H. (1998) *Shakespeare, la invención de lo humano*. Bogotá: Norma.

Gutman L. (2012) *Habitar el traje. Una reflexión sobre el vestuario teatral* [Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación] Universidad de Palermo

Javier, F. (1998) *El espacio escénico como sistema signifi- ficante*. Buenos Aires: Leviatán.

Lecoq, J. (2003) *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba Editorial.

Steiner, G. (2007) *Los logócratas*. México: Fondo de Cultura Económica. Ediciones Siruela. México.

Abstract: The classic text is that one where we need to have access to some privacy, to the interior listening, to certain habits of literal and metaphorical language understanding. It is not merely an exemplary act that is a reciprocal experience between the text and the reader. How do you keep fresh the first image, the symbolic impact that the text generates in us? This proposal develops a methodology of reading the classic text for Costume Design trying to hold this imaginary relationship once the poetic text becomes a working tool.

Keywords: staging - classic text - costume design.

Resumo: O texto clássico é aquele para o qual precisamos ter acesso a um pouco de privacidade, à escuta interior, a certos hábitos de entendimento literal e metafórica da linguagem. Não é meramente um ato ilustrativo, é uma experiência recíproca entre o texto e o leitor. Como fazer para conservar fresca a primeira imagem, o impacto simbólico que o texto gera em nós? Esta proposta desenvolve uma metodologia de leitura do texto clássico para o Design de Vestuário que tenta sustentar essa relação imaginária uma vez que o texto poético se converte numa ferramenta de trabalho.

Palavras chave: posta em cena – texto clássico – design de vestuário.

(*) **Laura Gutman.** Regisseur egresada del Instituto Superior de Arte del Teatro Colón. Egresada de la Escuela de Titiriteros del Teatro San Martín. Licenciada en Composición Coreográfica I.U.N.A.

El desafío docente de enseñar contenidos nuevos

Fabián Kesler (*)

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Resumen: Este ensayo expone una problemática común en la docencia de ciertas materias 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, su investigación y su experiencia. Se plantean posibles pasos a seguir con el fin de abordar esta cuestión con éxito.

Palabras claves: bibliografía – contenidos – currícula – innovación – actualización - formación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 107]

A esta altura de la historia de la educación, la mayoría de los actores involucrados coinciden en la importancia que tiene para el docente formarse, capacitarse, perfeccionarse tanto en su área de conocimiento particular, así como en la manera de enseñarlo, es decir, en la didáctica.

Como dice Giles Ferry (2008), la formación se trata de un trabajo que hace el propio docente sobre sí mismo. Karina Agadia (2005), al referirse a la formación del docente, habla de construir un saber didáctico que lo habilite a tomar decisiones didácticas fundamentadas.

Pero, ¿Es esto suficiente cuando se enseñan contenidos nuevos? Es decir, aspectos que el docente considere necesario incluir en el plan curricular pero de los cuales no se dispone de bibliografía específica.

Esto puede suceder por ser contenidos históricamente recientes, o porque resultan de la investigación e integración del propio docente, quien desea que sus clases sean frescos, actuales, compartiendo con sus alumnos sus saberes novedosos, al día con los temas en cuestión para la materia en un determinado contexto tiempo-espacio.

Dice Jackson (1994) respecto a esta etapa preactiva, que es el momento en el cual a partir del conocimiento de sus alumnos y de las prescripciones curriculares e institucionales, el docente finalmente desarrolla una propuesta didáctica innovadora y duradera.

Sin embargo, no se puede ignorar la pereza de muchos docentes para actualizar contenidos curriculares y bibliográficos. Como dice Paulo Freire (2008), un docente debe definirse entre ser un agente de reproducción o un agente de transformación social. Un docente no debería ignorar la actualización de conceptos teóricos importantes, la actualización de posibles campos laborales para los alumnos, la actualización de herramientas tecnológicas para llevara cabo el aspecto constructivo de su materia.

Cuando esto no ocurre, las víctimas terminan siendo los alumnos, que deben soportar material muchas veces caduco, incompleto, basado en un contexto diferente al propio, y lejos tanto de sus aspiraciones como del mundo creativo-laboral real y contemporáneo al cual esperan poder estar capacitados para integrarse.

Es sabido que ciertos paradigmas de actualidad laboral son efímeros, y que lo que hoy es actual mañana puede no serlo.

Es responsabilidad del docente saber diferenciar esencia de superficialidad. La experiencia y la formación del docente son las que deben separar con sabiduría los contenidos que llegan para quedarse, aunque sea con modificaciones, de aquellos que solamente están sostenidos por modas, intenciones comerciales o cierto snobismo que sabemos que existe y de los cuales la gente más joven suele ser la víctima.

Es en esta diferenciación y en la fomentación de la actitud crítica que el rol del docente como guía es primordial.

Dicho esto, entonces se impone la pregunta: ¿En base a qué material el docente inquieto y con ánimo de estar actualizado prepara sus clases? ¿Cuáles son sus referencias, sus marcos teóricos, siendo que el material que pretende abordar no existe como referencia bibliográfica, o la que existe es caduca?

Para comenzar a intentar resolver esta situación, es importante que los docentes documenten y compartan sus experiencias educativas, especialmente aquellos que se dedican a temáticas sobre las cuales no existe demasiada referencia.

Este accionar responsable y solidario, que se puede llevar a cabo por documentos de texto, documentos multimediales, videotutoriales que hoy día se pueden compartir de manera gratuita muy fácilmente, también le servirá al docente para darse a conocer, para que su experiencia trascienda su cuarto y su aula, para ser consultado, para que su material sea pasible de correcciones, discusiones, extensiones, mejoras e intercambios de experiencias tanto con colegas como con alumnos, en un hacer-haciendo.

Respecto a los alumnos, si bien es importante establecer la diferencia de rol en el aula, considero que escuchar sus opiniones, sus sugerencias e incluso sus críticas, siempre con respeto y ubicación de ambas partes, puede ser también una opción de crecimiento docente y de ayuda en este camino que tiene que construir él mismo, más en esta situación en la cual ellos también son partícipes de este material nuevo y su implementación práctica.

Por más que consideremos que la clase viene siendo exitosa, es imposible poseer la objetividad necesaria como para suponer que sabemos lo que piensan, lo que entendieron, lo que vivenciaron los alumnos. Y como decíamos, sumar puntos de vista en la construcción de algo nuevo suele ser enriquecedor.

Si bien Camilloni (1995) afirma que el docente como sujeto no es empírico, refiriéndose a la necesidad de una normativa didáctica, en un caso como el planteado donde no existen referencias anteriores importantes, su experiencia propia será clave para comenzar a construir, ahí sí, un camino de normativa didáctica en un campo momentáneamente acéfalo de material específico, es decir, de una didáctica especial, particular, como bien dice la misma Camilloni (1995) refiriéndose a la necesidad de enmarcar didácticas diferenciadas para las distintas áreas de la enseñanza.

Se pone de manifiesto entonces que esta protodisciplina creada por el docente, es decir, esta disciplina previa, es necesaria para aspirar a una normativa posterior a este estado iniciático, normativa de la cual es de esperar que sea por la acción de más actores relacionados por medio de la circulación y el intercambio. Al respecto de la protodisciplina, Litwin (1998) dice que son aquellos conocimientos previos a la enseñanza de las disciplinas, que superan concepciones intuitivas e inician los tratamientos disciplinarios.

Pero queda claro entonces que será necesaria cierta intuición en una situación como esta, aparte por supuesto de una sólida formación previa.

Y convengamos que esa intuición tendrá la legitimidad de quien tiene un recorrido hecho en áreas cercanas y lo que principalmente estará haciendo es integrar material didáctico de diversas fuentes, incluida la propia.

Como ejemplo de actores que vienen encarando este proceso de difusión de nuevos conocimientos y experiencias, en este caso en los que es la interacción entre danza, sonido y artes visuales, aparecen los grupos científico-artísticos argentinos “Proyecto Biopus” y “Speak”, formado por artistas que a la vez son científicos investigadores y docentes. En sus páginas de Internet es posible descargar documentación didáctica y videotutoriales acerca de nuevas tendencias en arte y tecnología en base a sus experiencias e investigaciones en esta integración propia de esta época.

Se evidencia la gran responsabilidad y a la vez valentía en los docentes que encaren este tipo de actitud, pues evitan la comodidad de tomar currículas prearmadas desactualizadas. Cuanta más experiencia propia, cuanto más documentación provisoría haya hecho y cuanto más formado e informado se encuentre este docente, mayor profundidad y mayor huella referencial dejará su trabajo para su disciplina.

Este accionar requiere un docente comprometido con su materia: informado, investigador, actualizado y cuestionador acerca de su hacer, en contra de una transmisión y recepción pasiva y cómoda. Como dice Ken Bain (2007), los docentes que logran mejores resultados son aquellos que son críticos y reflexivos con la historia de su materia.

En lo referente a la divulgación del material creado por el propio docente, hoy en día es posible por medio de foros, grupos y páginas especializadas en Internet y también por medio de seminarios y congresos.

De todos modos, sabemos que para que un artículo sea legitimizado por la comunidad educativa, en general se le exige que sea parte de un libro, o directamente un libro completo tratando de la temática en cuestión si lo que se busca es integrarlo a la currícula de una materia. En dicho caso, sería bueno que las editoras no evaluaran solamente desde la fama o renombre del autor, sino simplemente desde la seriedad y novedad del material que les es ofrecido. Si es que tiene algo importante y necesario para decir sobre temáticas que no poseen demasiadas voces. Al respecto, es importante destacar la ayuda de muchas instituciones educativas para con sus propios docentes en lo que es alentarlos a publicar bajo su ala institucional, evitándole la ardua tarea de autogestión en lo que es editar y difundir su obra.

¿Y cuál es el desafío del docente que desea enseñar estos conocimientos novedosos, cuál sería una posible metodología aplicativa en el aula? Sin dudas, el encadenamiento, la relación con conocimientos anteriores por medio de ejemplos teórico prácticos y abriendo la clase a preguntas y repreguntas que permitan una comprensión lenta pero segura. Ausubel (2002) afirma, defendiendo el aprendizaje significativo por sobre el memorístico, que “el conocimiento se centra en relacionar los aprendizajes previos con la nueva información”.

En la historia de las disciplinas, los hechos, los descubrimientos, los avances, siempre poseen antecedentes, los cuales permiten enmarcar, comparar, comprender el aquí -ahora a partir del pasado e incluso proyectar un posible futuro.

Con este panorama relacional, profundo y reflexivo, el alumno tendrá un contacto vivencial y duradero con estos nuevos conocimientos. Como dice Litwin (1998, p97), “Para que la enseñanza sea comprensiva, entendemos que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico”

¿Y dónde es más notoria esta falta de material de referencia para armar tanto currículas como planes bibliográficos actualizados para los alumnos? Pues en las materias que incluyen conocimientos de más de un área específica, como ser música para teatro, software educativo, diseño sonoro para cine, las nuevas neurociencias, que integran psicología con los novísimos descubrimientos en neurología en pos de nuevas alternativas terapéuticas, materias técnico-artísticas que buscan integración con las tecnologías contemporáneas cotidianas (resignificación de elementos como celulares smartphone y tablets en dispositivos generadores de expresión técnica y artística), etc.

Como se puede apreciar, no se trata solamente de disciplinas modernas, pues por ejemplo la música para el teatro es algo ya muy antiguo, pero sin embargo es muy escaso el material editado al respecto. Si se habla de estéticas de sonido para audiovisuales, es común ver en las bibliografías libros con 20 o más años de antigüedad, con contenidos que necesitan actualización tanto en aspectos estéticos, tecnológicos, de selección de referencias, etcétera.

Yendo a puntos concretos de material ausente de los libros curriculares de sonido para audiovisuales, que es un tema en el cual me especializo, no podemos ignorar en lo que es sonido para cine la existencia del sonido surround (sonido envolvente), o del film digital a partir de dispositivos portátiles y económicos, que no solamente son aspectos fríos y técnicos sino que su propia idiosincracia condiciona e inspira el material artístico que se logra a partir de ellos, por lo que una enseñanza al respecto debe ser sin dudas técnica y estética. Es imposible pensar en cine de autor como por ejemplo Orson Welles o Jean-Luc Godard sin la apropiación y personalización de los parámetros técnicos de la cámara.

Y para cerrar esta idea, digamos que los grandes artistas siempre estuvieron atentos a las novedades tecnológicas para incorporarlas a su lenguaje expresivo. Mozart reorquestó varias de sus obras al descubrir a un nuevo instrumento mucho más ágil y de variantes dinámicas respecto a sus antecesores: el clarinete. O J.S. Bach, siendo activo partícipe del invento de su época: el clavicordio afinado en 12 notas tal cual hoy afinamos los instrumentos, al cual le dedicó su obra “El Clave bien temperado”.

En conclusión, es la intención de este ensayo alentar a los docentes activos y curiosos, a mostrar al mundo su experiencia, a compartirla con la comunidad de pares, y de ese modo, avanzando lento pero constante (pues se

sabe que documentar con seriedad lleva un cierto tiempo), renovar las currículas, las referencias bibliográficas y la bibliografía con material fresco, para beneficio y disfrute de los alumnos, los más importantes destinatarios de la didáctica.

Referencias bibliográficas:

- Agadia, K. (2012) *La construcción del saber didáctico en Diseño y Comunicación: reflexiones sobre la práctica de enseñar*. En Reflexión Académica en Diseño y Comunicación NºXVIII Año XIII, Vol. 18, Buenos Aires, Argentina.
- Camilloni, A. (1995) *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación "Didáctica de Nivel Superior Universitaria". Chile.
- Ferry, Giles (2008). *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores. Serie los documentos 6*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Jackson P. (1994) *La vida en las Aulas*. Madrid: Morata
- Litwin, Edith (1998) *El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda*. En Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós
- Ausubel, D. (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido (5a ed)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universitat de València.

Proyecto Biopus, www.biopus.com.ar
Proyecto Speak, www.speakinteractive.Blogspot.com

Abstract: This paper presents a common problem in the teaching of certain subjects which are the lack of a bibliographic reference framework, either by the novelty of the topics, or by the particular integration that the teachers made from their training, research and experience. Possible steps in order to successfully address this issue arise.

Keywords: bibliography - content - curriculum - innovation - update - training

Resumo: Este ensaio expõe uma problemática comum no ensino de certas matérias que é a falta de um marco bibliográfico de referência, seja pela novidade dos temas a tratar, ou pela integração particular que realizou o professor a partir de sua formação, sua pesquisa e sua experiência. Propõem-se possíveis passos a seguir com o fim de abordar esta questão com sucesso.

Palavras chave: bibliografia – conteúdos – currícula – inovação – atualização - formação

^(*) **Fabián Kesler:** Licenciado en composición electroacústica, compositor y diseñador sonoro, docente de sonido, música, vídeo y multimedia en diferentes áreas técnicas y artísticas para diferentes edades, tecladista, artista multimedial, editor de vídeo y programador-diseñador de plantillas interactivas y sensores para la escena (danza, teatro, conciertos, instalaciones multimedia).

TED Ed Clubs: Buenas ideas que apasionan

Fecha de recepción: agosto 2015
 Fecha de aceptación: noviembre 2015
 Versión final: marzo 2016

Luciana Lamela ^(*) y María Laura Arrechea ^(**)

Resumen: En 2014, comenzamos a desarrollar el proyecto de TED ED Clubs. Por medio de la vicedirectora del colegio, contactamos a TED Educación y nos propusimos crear nuestro propio club, del cual los alumnos fueron protagonistas. El objetivo de un TED ED Club es lograr que los estudiantes descubran sus pasiones, profundicen su conocimiento sobre ellas, y logren desarrollar sus competencias de comunicación en inglés para presentar una charla al estilo TED. Fue una experiencia enriquecedora que los alumnos disfrutaron intensamente, no solo por las ideas que pudieron transmitir, sino también por los vínculos que lograron generar con esta actividad.

Palabras claves: charlas TED – escuela – inglés.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 110]

Extensión

A partir de nuestra preocupación por fomentar el genuino deseo de aprender en los chicos, junto con los directivos comenzamos a buscar proyectos que involucraran a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje des-

de el entusiasmo, la curiosidad y la pasión, cualidades intrínsecas de todo ser humano que, a veces, a medida que crecemos, tienden a olvidarse o perderse en pos de las obligaciones y la necesidad de "encajar" en un sistema preestablecido de objetivos y calificaciones.

TED es una organización sin fines de lucro dedicada a difundir ideas que están conectadas a Tecnología, Entretenimiento y Diseño. Para ello, se realizan conferencias en todo el mundo donde se presentan charlas que cubren un amplio espectro de temas que invitan a la audiencia a reflexionar y a involucrarse socialmente.

Esta misma organización promueve la presencia de TED Ed Clubs en las escuelas, medio por el cual TED se ve conectada a la educación. Fue en el 2014 cuando decidimos aplicar para ser miembros de TED Ed y así poder formar nuestro Club en Northfield School.

El TED ED Club es un club para aquellos chicos que estén interesados en preparar una charla al estilo TED sobre algún tema que los apasione o que les parezca digno de difundir. El lema de TED es “Ideas worth Spreading”, o ideas dignas de difundir. Las charlas TED duran no más de 20 minutos en general, y son una fuente inagotable de aprendizaje para adultos y niños, ya que las personas más destacadas de todos los ámbitos (negocios, educación, medios, deportes, etc.) son invitadas a difundir sus ideas innovadoras por ese medio. Si bien en el colegio hacía ya dos años que los alumnos de secundaria preparaban presentaciones similares en el marco de un proyecto institucional denominado Revolución de las Ideas NFS, este fue nuestro primer contacto directo con TED ED, el programa educativo que comenzó a desarrollar TED.

Tuvimos una entrevista con los responsables de TED Ed por videoconferencia, donde nos comentaron sobre los requerimientos y el funcionamiento de los clubes en las escuelas, y donde les comentamos brevemente sobre el proyecto del colegio. A la brevedad fuimos notificados que nuestra membresía había sido aprobada.

Al comunicarnos nuestra nueva membresía, nos enviaron varios materiales de trabajo para comenzar con el club. La idea del club es que los chicos puedan identificar un tema que los apasione o les parece importante comunicar, preparar una charla corta (entre 5 y 8 minutos) al estilo TED sobre este tema y luego exponer su charla delante de una audiencia. Los materiales que recibimos, en nuestro caso, fueron adaptados de acuerdo a las posibilidades y realidad de nuestros alumnos, ya que todo el material está pensado para encuentros mucho más largos de lo que nosotros podíamos dedicarle y, sobre todo, para niños para quienes inglés era su lengua madre y no un segundo idioma. Si bien todo esto representaba un desafío importante para nosotros, sentimos que este tipo de preparación redundaría en grandes beneficios para los alumnos.

Los chicos recibieron la propuesta con entusiasmo y curiosidad aunque también un poco de desconfianza. Se preguntaban si pertenecer a un club extra programático y preparar una charla y el material visual necesario para presentarla no les restaría tiempo para cumplir con sus obligaciones escolares. Muchos decidieron que sería demasiado para sus agendas, pero hubo un grupo de “valientes” que decidió intentarlo a pesar de todo. Y es con ellos que comenzamos un proceso de aprendizaje maravilloso tanto para alumnos como para docentes, no solo en los que respecta al inglés como segunda lengua, sino mucho más aún en lo relativo al desarrollo de otras competencias y habilidades útiles para la vida.

En las primeras reuniones nos enfocamos en descubrir juntos qué cosas los apasionan, qué les gustaría hacer conocer al mundo sobre ellos. Con algo de timidez al principio, los chicos empezaron a hablar de aquello que para ellos era importante: su familia, sus mascotas, sus ídolos, sus hobbies. Usamos aquí por primera vez las computadoras para recabar información sobre sus temas favoritos. Es necesario aclarar que en el colegio el modelo de uso de computadoras es 1 a 1, es decir, a partir de quinto y sexto grado los alumnos comienzan a traer sus propios dispositivos móviles (notebooks o tablets; tercer año también puede traer teléfonos celulares a partir de este año) para trabajar en clase, al principio algunos días de la semana hasta que en el secundario los traen a diario. De manera que cada jueves por la mañana muy temprano iniciamos las reuniones de nuestro club con algún video motivador, o alguna frase o ejemplo que pudiera servir de disparador para que los chicos continuaran desarrollando sus charlas. Sin embargo, algunos de ellos comenzaron a cuestionarse si aquello que los apasionaba podría ser, para los demás, una idea digna de difundir.

Nos propusimos en estos casos hacerlos reflexionar sobre las diferentes temáticas sin coartar su libertad de elección. Uno de los chicos estaba completamente decidido a hablar de skateboarding, por ejemplo. Quería hablar del deporte pero no se planteaba en ningún momento si su charla resultaría innovadora o digna de difundir. Otro de ellos quería hablar de las mascotas y su conexión con las personas, tema que eligió a partir de una vivencia personal, pero sentía que su idea no lograría atrapar a la audiencia. Como docentes a cargo, intentamos en cada reunión guiarlos y aconsejarlos, incentivarlos a seguir adelante hasta encontrar la mejor forma de expresar aquello que querían.

Los objetivos de este estilo de trabajo son muy variados y sumamente enriquecedores para los alumnos. Aunque en un primer análisis podría pensarse que el objetivo es la realización de una charla corta sobre un tema de su elección, durante el proceso se pueden alcanzar otros objetivos que son tan o más importantes que la charla en sí. Los chicos trabajan su competencia lingüística en la segunda lengua; aprenden a buscar información y a clasificarla de acuerdo a su importancia, si la fuente de información es fidedigna o no, si es relevante. Aprenden a resumir: de todo aquello que investiga logra elegir lo que es realmente importante para explicar con claridad su idea. Aprenden a expresarse oralmente, y a buscar las mejores estrategias para cautivar a la audiencia y lograr que sus charlas lleguen a todos. Aprenden a respetar los intereses de otras personas y hasta aprenden a amar temas que antes ni los hubieran motivado. Aprenden a dar apoyo a quienes, como él, se enfrentan ante el desafío de exponer un tema y exponerse en la presentación, desarrollan la empatía.

En nuestra experiencia, al comenzar a desarrollar el TED Club pensábamos que el objetivo principal era la charla final. El proceso nos demostró que los objetivos que fuimos logrando fueron muchísimos más. Y es por eso que esta experiencia fue una fuente de aprendizaje para grandes y chicos.

En lo relativo a la lengua inglesa, la necesidad de los chicos de manejar el segundo idioma para expresar sus ideas y emociones los llevó a profundizar y enriquecer su uso. Cada instancia de reunión y preparación los llevaba a intentar mejorar y pulir las estructuras, el vocabulario, la gramática, la cohesión. Su exposición al idioma se intensifica notablemente, no solo por su preparación sino también por las instancias de escucha crítica de videos y charlas que usamos para motivarlos y mostrarles ejemplos. Sin embargo, debo decir que no fuimos nosotras quienes guiamos mejor a nuestros alumnos, sino una experiencia increíble que la tecnología puso a nuestro alcance.

Una maestra de Missouri se puso en contacto con el grupo de Facebook de facilitadores de TED Ed Club para saber si alguna clase estaría interesada en escuchar las charlas de sus alumnos. Sentimos que era una oportunidad única y concertamos un día para la videoconferencia. Los chicos asistieron algo tímidos a la conferencia, sintiendo que para ellos sería más difícil todo por ser el inglés su segunda lengua. Sin embargo, al cabo de pocos minutos todos querían turnarse para hablar con los chicos de Missouri. Nos embarcamos en una charla informal en la que los alumnos estadounidenses se pusieron a disposición de nuestros chicos para contestar las preguntas que quisieran hacerles sobre sus procesos, sus charlas, sus miedos e incertidumbres. El alumno que quería hablar de las mascotas decidió contarles cuál era el tema que había elegido, y les habló de su temor a que no resultara interesante. Los chicos de Missouri escucharon atentos y emocionados la anécdota con su perro, al final de la cual todos, estadounidenses y argentinos, aplaudimos intensamente. Fue en ese momento que Mariano entendió lo que las docentes habíamos intentado explicar desde el primer momento: que su historia, sin lugar a dudas, era digna de dar a conocer. Más aún: Mariano logró transferir todo lo que había aprendido a través de su propia experiencia en estos encuentros a otros campos. En una de las clases de Debate, la docente les propuso improvisar un monólogo que tendría por objeto provocar algún tipo de emoción en su audiencia: temor, pena, emoción, risas. Mariano entonces decidió poner en práctica esa capacidad que había descubierto al comunicarse con los chicos de Missouri: el don de cautivar a su audiencia y provocar en ellos una emoción genuina. Mi hijo es compañero de clases de Mariano, y me contó que esa tarde, al escucharlo relatar su historia con tanto amor y emoción, casi todos se emocionaron hasta la lágrima. ¡De más está decir que Mariano obtuvo un diez en su clase de Debate! Y descubrió su propia capacidad de influir sobre los demás por medio de sus palabras y sus gestos. Un aprendizaje genuino que ya no olvidará jamás.

Algo muy interesante también ocurrió con el otro alumno apasionado por el skateboarding: al escuchar las charlas que los chicos nos enviaron, se dio cuenta de que en realidad tenía otra pasión que podría resultar mucho más atrayente y motivadora para su audiencia: su experiencia como actor, su anhelo de hacerse famoso y sus proyectos artísticos y cómo compatibilizarlos con la escuela, los amigos, etc. Otra vez, esta experiencia de contacto y aprendizaje directo entre chicos daba sus

frutos con mucha mayor contundencia que todo lo que las docentes pudiéramos haber dicho o enseñado.

Otra experiencia que surgió a partir de nuestra membresía fue la posibilidad de asistir con nuestros alumnos a TED x RíodelaPlata en Tecnópolis. Si bien habíamos aplicado para salir sorteados, no estuvimos entre los colegios beneficiados. Nos dieron la oportunidad de explicar por qué nosotros teníamos que estar en este evento en no más de 300 caracteres. Simplemente dijimos que éramos uno de los pocos colegios que teníamos un TED Club, y fuimos invitados casi de inmediato. Pasamos un día entero escuchando charlas de personajes destacados de los ámbitos más dispares como la economía, la solidaridad, la política, la educación. Fue un día realmente intenso, pero al volver los chicos no podían dejar de comentar lo que habían escuchado, las experiencias que más los habían movido, las diferentes formas de presentaciones y estilos de oradores que habían escuchado. A medida que las reuniones avanzaban, fuimos notando que los chicos iban desarrollando un sentido de pertenencia al club que acababa con cualquier diferencia de edades y cursos: todos ellos confían en sus compañeros, se ayudan a buscar material e ideas para presentar y mejorar sus charlas, traen sugerencias y dan feedback con muchísimo respeto y confianza a cada uno de sus compañeros de club. Y es justamente esa conexión, esa apropiación de un proyecto por parte de los alumnos lo que buscamos desarrollar en todos los ámbitos que compartimos con los estudiantes. Cada miércoles por la mañana, ellos se presentan en el aula sin ser llamados ni convocados, con su material y sus computadoras, ávidos por participar y disfrutar de lo que se les proponga: un video, una lectura o alguna charla inspiradora. Y esperan con ansias el momento en que finalmente presenten su propia charla en esa sala que prometimos armar tan parecida como nos fuera posible a un escenario de charlas TED. Esa ansiedad, ese deseo por mostrar su aprendizaje, por contar sobre aquello que los apasiona, eso que para ellos es importante y motivador, junto con el sentido de pertenencia a un grupo diferente al que frecuentan pero con el cual pueden mostrarse como son, sin temor al ridículo, demostrando un profundo respeto por la diversidad, es exactamente lo que queremos lograr en todos nuestros alumnos. Por eso, para nosotros este proyecto es, sin lugar a dudas, uno de los más importantes que llevamos a cabo en nuestra institución.

Finalmente, queremos contarles que este año volvimos a apostar a la experiencia. Renovamos nuestra membresía, y lanzamos el TED Club nuevamente. Esta vez dándole la bienvenida a mayor cantidad de alumnos. Incluso muchos de ellos que ya participaron anteriormente tienen pensada la temática que van a tratar este año. Nos llamó realmente la atención que vuelvan a apostar al proyecto; que tengan más ideas para comunicar, lo que nos hace ver cuán gratificante fue la experiencia y por otro lado, es esperanzador ver a chicos que muchas veces se tilda de indolentes entusiasmarse con estos proyectos y con la idea de expresar lo que sienten, lo que piensan y lo que les pasa.

Abstract: In 2014, we began to develop the project of TED ED Clubs. Through the deputy director of the school, we contacted TED Education and we set out to create our own club, which students were protagonists. The goal of a TED ED Club is getting students to discover their passions, deepen their knowledge of them and manage to develop their English communication skills to present a talk at TED style. It was an enriching experience that students enjoyed intensely, not only for ideas that might transmit, but also managed to generate the links with this activity.

Keywords: TED talks - School - English

Resumo: Em 2014, começamos a desenvolver o projeto de TED ED Clubs. Por médio da vice-diretora do colégio, contatamos a TED Educação e propusemos-nos criar nosso próprio clu-

be, do qual os alunos foram protagonistas. O objetivo de um TED ED Clube é conseguir que os estudantes descubram suas paixões, aprofundem seu conhecimento sobre elas, e consigam desenvolver suas concorrências de comunicação em inglês para apresentar uma palestra ao estilo TED. Foi uma experiência enriquecedora que os alunos desfrutaram intensamente, não só pelas idéias que puderam transmitir, senão também pelos vínculos que conseguiram gerar com esta atividade.

Palavras chave: conversas TED- escola - Inglês

^(*)**Luciana Lamela:** Profesora de Inglés en el colegio Northfield en el nivel secundario. Es Licenciada en Lengua Inglesa y Profesora en Inglés, graduada en la Universidad del Salvador. Se desempeña como profesora también en el colegio Hölters Schule en Los Cardales y dicta clases en empresas.

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

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

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 claves: alfabetización académica – proceso de aprendizaje – autonomía.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 112]

Ingresar a una clase universitaria es 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 recrean espacios donde es posible la construcción del conocimiento en conjunto.

En esa frontera perceptual, aparece el aprendizaje como principal foco de tensión. La primera respuesta suele ser el miedo y luego, la deserción. Para poder interpretar ese complejo juego de tensiones, Bongiovanni (2009) refiere a Carlino al reparar en la noción del docente integrador, que busca incluir a los estudiantes para que dejen de sentirse visitantes, meros inmigrantes de la cultura universitaria. Docentes inclusivos que exceden su función de exponer en forma unidireccional los temas del curso, y proponen constantemente nuevas formas y estrategias para evitar 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, y despliega 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:

“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, se gestan aprendizajes profundos que dejan atrás aquellos aprendizajes estratégicos y procedimentales que describe Bain (2007), que evitan el error, reproducen esquemas de comportamiento y sobre todo, estancan las posibilidades del saber. Después de todo, el límite de cada mundo es el límite del lenguaje, recuerda Wittgenstein (1961).

Al descubrir las aristas que ofrece la lectura, se da paso hacia la siguiente instancia de escritura, donde 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).

Como líder democrático, la figura del docente convierte al estudiante en el verdadero protagonista del proceso. Es 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. El docente puede explicitar que la lectura y la escritura no son excluyentes, 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 continuo 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 provisionarios, siempre provisionarios, 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).

Sin embargo, 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 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, de nuevos conocimientos, nuevos 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 el debate y por sobre todo, la acción 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 solo permite calificar, clasificar y 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, método o guía, cobra nuevo sentido. Trabajando en clase no solo a nivel enunciativo general, sino entrando en el detalle más rico del texto y su análisis conjunto, para 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 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.
- Educatur, Cuaderno esfera. (2008) *Mal de escuela: entrevista a Daniel Pennac*. Recuperado de: <http://Blog.educatur.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: Distant imprint traditional academic education imposed on university students reading -forzando lot of material out of class after only a brief statement of careful contents-pregnancy against its own criteria. To overcome it, the articulation of literacy guided in the courtly sphere itself, with an inclusive look that grows the role of the student in the learning process,

allows you to skip the barriers of misunderstanding generated by the absence of guide aims and gives you the tools to search deep knowledge related to the essence of their future professional competence.

Keywords: academic literacy - learning process - autonomy

Resumo: A marca distante que o ensino academicista tradicional impõe aos alunos universitários -forçando a leitura de grande quantidade de material fosse de classe depois de mal um breve enunciado de conteúdos- atenta contra a gestação de critérios próprios. Para superá-la, propõe-se a articulação da lecto-escrita guiada no próprio âmbito de sala de aula, com uma mirada integradora que faz crescer o protagonismo do estudante no processo da aprendizagem, permite-lhe saltar as cercas 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 acadêmica – processo de aprendizagem – autonomia

(*) **Constanza Lazazzera**. Lic. en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires, y realizó el Programa de Capacitación Docente en la Universidad de Palermo. Se desempeña como Directora General de Business Press -consultora especializada en Comunicación Institucional y Eventos- y como docente en distintas universidades y entidades privadas.

Carpetas digitales en contexto pedagógico

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Verónica Lescano Galardi (*)

Resumen: Las TICse presentan - en contexto educativo- como herramientas destinadas a modificar el modo de construir conocimiento en conjunto buscando profundizar e incrementar las miradas a temas y contenidos muchas veces conocido y adquirir otros nuevos. Todo ello con el fin de formar a individuos, (ciudadanos) en sus competencias y capacidades para que puedan encarar sus realidades concretas en marcos potencialmente críticos y, por ende, plenos de desafíos. En este artículo compartiremos reflexiones docentes, principalmente universitarias, sobre la articulación de diversas estrategias pedagógicas usando las TIC y la necesidad previa de delinear determinados criterios curriculares y pedagógicos.

Palabras claves: educación – pedagogía – comunicación – tecnologías de la información y la comunicación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 115]

Nuevo paradigma comunicativo y su relación con la educación

Asistimos a uno de esos momentos de la historia en los que la conceptualización y la teorización refieren más a la descripción de la práctica social concreta cotidiana que a su construcción. Específicamente nos referimos a esa relación entre idea y praxis con respecto a la complejidad que presenta la realidad cotidiana social de nuestros días. El conocimiento se construye de un

modo complejo y al afirmar esto seguimos las ideas de Edgar Morin al expresar que

“...el pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona. Es el significado más cercano del término *complexus* (lo que está tejido en conjunto). Esto quiere decir que en oposición al modo de pensar tradicional, que divide el campo de los conocimientos en disciplinas atrincheradas y clasifica-

das, el pensamiento complejo es un modo de religación. Está pues contra el aislamiento de los objetos de conocimiento; reponiéndoles en su contexto, y de ser posible en la globalidad a la que pertenecen". (Morín, E. 1990)

Esa complejidad se vincula a la inclusión de las nuevas tecnologías (Tic) en las vidas cotidianas de los individuos. Una gran parte de la actual sociedad global gira en torno al conocimiento. Por esto, es preciso re-pensar los diferentes modelos y sistemas educativos ya que se enfrentan a un nuevo desafío: cómo responder a esa nueva conceptualización y producción cognitivas. En nuestros días el conocimiento está centrado en la capacidad productiva del agente y no en la transferencia sin más como antaño. A su vez, la simultaneidad y multi-espacialidad son dos características que integran el modo en el que se produce el conocimiento.

Asimismo, este circuito productivo implica una diferente valoración del individuo productor en tanto no se genera un proceso en el que alguien emite y posteriormente su producto es pasible de ser revisado por otro sino que, hoy en día, es posible generar cambios casi instantáneos con el tiempo de producción del primer productor. Consiguientemente, el respeto y la diversidad ingresan en la escena productiva para configurar nuevos tipos de actos comunicativos y de convivencia. Por ende, la educación es parte del sistema social y por ello debe dar nuevas respuestas ante un cambio paradigmático.

¿Enseñanza o aprendizaje? ¿Dirección o coordinación?

Para adentrarnos en nuestra materia consideramos que es preciso recalcar en lo que refiere al punto de partida del docente para llevar a cabo su labor ante el alumnado. Para ello, lo primero sobre lo que tendríamos que reflexionar es lo concerniente a si el docente entiende a su práctica como un proceso de enseñanza o como un proceso de aprendizaje. Estar por uno u otro criterio, ciertamente, habrá de colocarlo en roles diferentes y, consiguientemente, lo llevará a perseguir objetivos distintos.

Entender al rol docente como la dirección de un específico proceso de enseñanza comporta establecer una jerarquización y, por ello, una verticalidad entre su función de dictar clase y el auditorio al que va dirigido. Del mismo modo, refiere a mantener una distancia con el alumnado que es entendido, principalmente, como sujeto pasivo y, por ende, ajeno a la idea de construcción colectiva de los saberes. En ese espacio preponderantemente áulico, la autoridad se conforma con la aceptación (a veces se torna una imposición) de un portador del saber que por tal calidad adquiere legitimidad ante su auditorio. La debilidad más significativa que, entendemos, presenta ese entramado comunicativo y cognitivo será que deja de lado gran parte de las voces que han de intervenir en la construcción del saber y, por ende, le hace perder fuerza a la configuración de saberes, extinguiendo al mismo tiempo la comunicabilidad -en cuanto a su aspecto de reciprocidad- de aquellos.

En lo que refiere al criterio que considera que la labor educativa trata de un proceso de aprendizaje, ese docen-

te estará proponiendo un conjunto de etapas comunicativo-cognitivas, que permiten la continua recuperación empírica de lo sabido y adquirido para -a través de la cotidianidad del estudiantado- aprehender nuevos sentidos y significaciones de saberes que podrán aplicar en su realidad concreta. Por ende, las diferentes voces del auditorio están llamadas a generar nuevos entramados conceptuales y teóricos intermediados por una práctica precisa que se torna conocida por los intervinientes. Y en cuanto al futuro, permite la construcción de una proyección metodológica que les otorgue a los cursantes una mayor seguridad ante el desconocimiento de las experiencias futuras. De esta forma, el proceso de aprendizaje integral e inclusivo con Tic está llamado a alcanzar el objetivo de formar al alumnado (ciudadanos) de manera tal que aquel pueda vivir y dar respuestas certeras ante una realidad crítica y desafiante como la actual.

¿Espacio unidireccional?

Y, del mismo modo que el proceso de aprendizaje es de integración de voces, también lo es de espacios. Ya no se reduce el ámbito educativo a aquel espacio privilegiado de transferencia de saberes sino, antes bien, a la amplitud del horizonte espacial porque al mismo tiempo están interviniendo un sinfín de espacios en simultaneidad. Al espacio áulico se le suman otros distintos espacios del establecimiento educativo y también se le agregan los espacios (por ejemplo, sitios) que aporta la Web 2.0.

El sistema de educación formal se ve impactado pero ello no necesariamente habrá de ser negativo.

"... Hay que destacar que a esta crisis de la transmisión más general, la escuela suma otra propia, la de su propia legitimidad como institución de socialización privilegiada (Dubet, 2004). Si antes constituía un espacio de transmisión cultural cuya cultura se distinguía claramente del afuera y que se sostenía en una alianza entre el Estado y las familias, en la actualidad la escuela compite con otras agencias culturales como los medios de comunicación de masas y la Internet por la transmisión de saberes, la formación intelectual y la educación de la sensibilidad de los niños y adolescentes. Y compite en condiciones desventajosas, ya que por sus características "duras", por su gramática estructurante, la escuela se muestra menos permeable a estas nuevas configuraciones de la fluidez y la incertidumbre". (Dussel, 2010: 3)

Nosotros extendemos esas ideas al ámbito universitario. De esta forma los entornos aprendizaje están llamados a ocupar el lugar que antaño tenía la escuela o más ampliamente el sistema de educación formal.

Recuperando y enlazando los conceptos ya analizados estamos en condiciones de afirmar que el conocimiento es complejo. "La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, incertidumbre, la contradicción." (Morin, 2009: 33)

De docente director a asistente-coordinador: vinculación con el rol de evaluador

Vinculado al conocimiento en tanto portador de complejidad complementaria se pone en valor la devolución como modo de retroalimentación del acto comunicativo que se genera en el proceso de aprendizaje. La alteridad diversa y enriquecedora de las devoluciones continuas del alumnado introduce cambios en instancias entendidas en otros tiempos como propiamente jerárquicas. Así el caso de la evaluación. La incorporación de las Tic en el ámbito evaluativo profundizó la redefinición de ese tipo específico de acto comunicativo como es la evaluación. Antes de las Tic la importancia de la evaluación residía en su capacidad de recolección de información del alumnado y, especularmente, en el nivel de llegada de la transmisión cognitiva.

De esta forma, el docente deja el rol que antaño tenía, mayoritariamente, de director del aula para convertirse en un coordinador-asistente del proceso cognitivo del que también es parte. Uno de esos modos concretos es la introducción de las rúbricas como nuevo criterio de evaluación que permite organizar ítems que aporten conocimiento al y del alumnado pero en diálogo continuo con el docente. Tanto docentes como alumnos entienden como relevantes, al momento de esa instancia, por ejemplo: posturas visual y corporal, manejo espacial, riqueza de vocabulario, competencias argumentativas y contra-argumentativas, etc....; se organiza esa información a través de formularios que se pueden consultar en línea e, incluso, toda esa etapa puede ser realizada navegando para luego realizar una puesta en común de los resultados. Algunos de éstos últimos ha sido asegurar que la calificación obtenida estuvo intermediada por ambas partes (docentes-alumnado) en diálogo. Asimismo, actúa como un mecanismo de protección y seguridad porque los criterios elegidos para la evaluación son conocidos por todas las partes. No hay ni para docente ni para cursantes el factor sorpresa negativo con el que se pueda bajar el rendimiento del alumnado. Ni tampoco su contrapartida por parte del estudiantado sobre no saber qué se iba a considerar para calificar.

Nuevos conceptos para un nuevo paradigma educativo. Recursos para realizar carpetas digitales

De lo analizado, listamos los nuevos factores que habrán de formar la nueva red en la que se sustenta el proceso de aprendizaje con Tic y permite la organización de carpetas digitales:

- Ubicuidad.
- Conocimiento complejo.
- Capacidades y competencias.
- Asistencia y coordinación.
- Trabajo colaborativo.
- Horizontalidad.
- Nuevos actos comunicativos.

¿Cómo llevar a cabo un proceso de aprendizaje que incluya TIC? Principalmente el docente se verá en la necesidad de tomar decisiones de tres órdenes según la propuesta del TPACK: curriculares, pedagógicas y tecnológicas. Cada una de ellas, lejos de conformarse en un compartimento estanco, se enlazará con las otras

dando sentido a la secuencia didáctica concreta. Para ello, habrá que tener en claro que las Tic se conforman en un conjunto de recursos: realización y subida de videos (*Vimeo*, etc.), armado de Blogs (*Google*, *WordPress*, etc), perfiles sociales (*Facebook*, etc.), Twitter, posters interactivos (*Glogster*, *Linoit*, etc...) audios (*Soundcloud*, etc...), documentos y presentaciones compartidos (*GDrive*, *Prezi*, *Power point*, etc...), realización de cómic en línea (*Pixton*, *Playcómic*, etc...), creación de páginas Web (*Wix*, *Webnode*, etc), realización de actividades en línea (*Webquest*, etc...) y las plataformas para alojar propuestas educativas (*Edmodo*, etc...) que no suplantán al docente ni a su intermediación personal con el estudiantado sino que lo fortalecen en su labor en tanto se presentan como herramientas de asistencia, enriquecimiento y fortalecimiento de aquella forma de relación. Para ello, será aconsejable que los docentes asignen un tiempo para conocer diferentes propuestas en línea sobre actividades que les brindan la posibilidad de potenciar su propia creatividad diseñando propuestas didácticas que se adecuen a la dinámica interna de cada uno de los cursos que posee. De esta forma se particulariza la secuencia y las actividades sin que ello comporte desplazar la búsqueda en bibliotecas físicas, o documentos en soporte papel o generar una actividad con los mismos recursos que existían antes de las Tic. El punto medio, consideramos, está en articular y hacer dialogar todos los recursos con los que hoy el docente cuenta, tanto físicos como virtuales, para ampliar la propuesta educativa y tornarla vigente.

Conclusiones

A través del breve recorrido efectuado, hemos procurado detectar - basados principalmente, en nuestra experiencia docente concreta - los impactos y transformaciones que ha comportado la inclusión de Tic en el ámbito educativo y, específicamente, universitario. Una de las grandes metas que hoy día se presenta al docente es poder formar individuos ciudadanos para que estén en condiciones de enfrentar la realidad generalmente crítica que se les vaya presentando y puedan generar las respuestas certeras a aquellos desafíos. De alguna forma se trata de procurar construir un entramado que contenga ante lo imprevisto. Esto sin más será considerar a los cursantes como productores de conocimiento complejo. Los nuevos actos comunicativos intervenidos por las Tic se introdujeron en las vidas cotidianas de los individuos para permanecer, generando un nuevo modo de ver al mundo y de crear interacción social. La educación no ha quedado al margen, muy por el contrario, dentro y fuera del aula, la multi-espacialidad es el sustento de partida para la producción de saber construido de modo conjunto y pasible de ser continuamente intervenido. El proceso de aprendizaje con Tic amplía horizontes y, ante todo, otorga la posibilidad de un nuevo criterio para enfocar la educación: mantener la vigencia de la labor educativa como formadora de ciudadanía.

Aquellos criterios que conformaron el sistema educacional tradicional y que ante el cambio tecnológico perdieron fuerza son recuperados y re-significados a través de estos nuevos enfoques que llevan a tomar nuevas decisiones. Si bien se persiguen diferentes objetivos -

antes el de transmitir conocimiento y hoy el de producirlo - consideramos que lo que perdura es el sentido de educar para consolidar ciudadanía responsable y con las capacidades y competencias precisas para vivir su propia realidad.

Referencias bibliográficas

- Connell, R.: *La justicia curricular*. (En línea) en Referencias. 27 julio 2009 Año 6. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Mattozzi, I.(1999) *La transposición del texto histórico: un problema crucial de la didáctica de la historia*. En Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 4, 27-56. Italia: Universidad de Bolonia.
- Monereo, C. (coord.) et al. (2005) *Internet y competencias básicas*. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender. Barcelona: Graó.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. 1. Buenos Aires: Colihue
- Snyder, I. (Comp.) (2004): *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la era electrónica*. Málaga: Aljibe.

Abstract: ICT are presented -in context educational- as tools for changing the way to build knowledge together seeking to deepen and increase looks to themes and content often known and acquire new ones. All this is in order to train individuals (citi-

zens) in their skills and abilities so that they can address their specific situations in potentially critical frames, and therefore full of challenges. In this article we will share teachers, mainly universities, reflections on the articulation of various teaching strategies using ICT and prior need to delineate certain curricular and pedagogical criteria.

Keywords: education - education - communication - information and communications technology

Resumo: As TIC apresentam-se - em contexto educativo- como ferramentas destinadas a modificar o modo de construir conhecimento em conjunto procurando aprofundar e incrementar as miradas a temas e conteúdos muitas vezes conhecido e adquirir outros novos. Todo isso com o fim de formar a indivíduos, (cidadãos) em suas concorrências e capacidades para que possam encarar suas realidades concretas em marcos potencialmente críticos e, portanto, plenos de desafios. Neste artigo compartilharemos reflexões de professores, principalmente universitárias, sobre a articulação de diversas estratégias pedagógicas usando as TIC e a necessidade prévia de delinear determinados critérios curriculares e pedagógicos.

Palavras chave: educação – pedagogia – comunicação – tecnologias da informação e a comunicação.

(*) **Verónica Lescano Galardi**. Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Argentina (Facultad de Derecho). Especialización en Educación Superior y Tics. Ministerio de Educación de la Nación (finalizando). Abogada (Pontificia Universidad Católica Argentina). Directora del proyecto de docencia e investigación, Decyt 1419 (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires). Investigadora adscripta al Instituto de Investigaciones en Ciencias jurídicas y sociales, Dr. Ambrosio L. Gioja. (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires).

Resignificar la Matemática a través del Procesamiento Digital de Imágenes

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Claudio A. López (*)

Resumen: El objetivo de esta ponencia es demostrar cómo determinados aspectos del procesamiento digital de imágenes puede facilitar el desarrollo en los estudiantes de una conexión personal con la matemática y sus intereses artísticos.

Palabras claves: procesamiento digital de imágenes – matemática - fotografía.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 118]

Introducción

El presente proyecto “CSI-La Boca” se puso en marcha durante los años 2013/14 para la asignatura Matemática Aplicada I en el turno noche de la Escuela Técnica 31 de Artes Gráficas del barrio de La Boca.

Según opiniones, se venía produciendo un abandono del curso, producto, según opiniones de algunos alumnos entrevistados, producto de la desconexión de los contenidos de Matemática, Química y Física Aplicadas con el resto de las asignaturas artísticas y técnicas, re-

conociendo a muchos de ellos un dejo de culpa: “nunca me llevé bien con los números”. Quizás algunos de nosotros -adultos- podamos identificarnos levemente con lo expuesto –tal vez, con demasiado dramatismo- por Bourdieu (2014, pp140)

...“Los profesores de matemática deberían saber y comprender que tienen un poder diabólico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre su imagen de sí, y pueden infligir traumatismos terribles, aún más porque sus veredictos son muy frecuentemente subrayados y reforzados por los padres, desesperados y angustiados. (p. 140)

Objetivos:

Uno de los objetivos del proyecto fue -y es- poder intervenir pedagógicamente sobre la situación de deserción y ausentismo crónico antes expuesta, tratando de otorgar una significación social y práctica de la Matemática, potenciando en particular el posible carácter transformador y crítico de la misma y el reconocimiento de su uso como herramienta de apoyo al análisis de la realidad, convencido de que los emprendimientos humanos significativos se despliegan en sistemas de actividad socioculturales, y en el caso de la matemática aplicada sus problemas son definidos por la comunidad y dependen de herramientas concretas provistas por y para el mundo social.

El proyecto generó contenidos propios y transversales con la ayuda de una docente de la asignatura Cultura General y Educación Cívica, con el fin de brindar un apoyo teórico a determinadas temáticas.

Durante 2012 -mi primer año frente al curso- debía constantemente buscar ejemplos algo forzados de matemática en la vida cotidiana para mantener el poco interés de los alumnos. La ruptura con este estado de cosas se produce frente a dos situaciones: una propuesta del docente y otra de los alumnos.

En la primera se trabajó sobre el problema de la reconstrucción arquitectónica del cuarto donde fue pintada *Las Meninas de Velázquez*, junto con la determinación de las medidas de objetos y personajes. El estudio completo se derivó por un cuadro (no original, sino copiado por un discípulo de Velázquez a pedido del rey Felipe IV) usado como patrón de referencia que se encuentra dentro de la obra y del que se conocen las medidas exactas.

La propuesta era interesante porque incluyó tanto a la asignatura Dibujo Artístico como Cultura General, y por mi parte, consideré temas de geometría y el uso de Geogebra.

En la segunda, un alumno pregunta si es cierto que, como se ve en series televisivas tipo CSI, las patentes de los autos borrosas y pixeladas se pueden volver nítidas, lo que abrió lugar a distintas conjeturas. Tomando ventaja del impulso forense, se dobla la apuesta sobre la reconstrucción arquitectónica, planteando la ocurrencia de un accidente y la urgencia de la situación (por ejemplo hay que atender y trasladar heridos) no da tiempo para ponerse a medir las ubicaciones de los objetos dispersos -como sí sucede en las series- y solo podemos efectuar unas pocas tomas fotográficas antes

que intervengan los rescatistas, imágenes que con posterioridad al hecho serán utilizadas como prueba forense. Decidí utilizar la metodología de aprendizaje basado en problemas llegándose en forma grupal a la siguiente formalización:

Como podemos establecer las posiciones relativas a un punto de origen de objetos distribuidos sobre un plano a partir de una fotografía de modo tal que las mediciones se hagan con posterioridad a la toma teniendo en cuenta que:

- La interferencia en el lugar de la toma se debe restringir tanto en lo espacial (no podemos circular continuamente) como en lo temporal (disponemos de muy poco tiempo hasta que otras personas alteren la escena)
- Contamos con un objeto cuyas medidas y posición relativa en la escena son conocidas de antemano, el que puede ya encontrarse en la misma o ser agregado por nosotros (considerando las restricciones espaciales)

Como primera actividad los alumnos armaron su propio escenario, el que consistía en disponer de objetos situados al azar sobre el piso del salón de actos de la escuela. Usando técnicas de medición vistas en otras unidades didácticas sobre construcciones geométricas determinaron la posición exacta de cada objeto a fin de contrastarlas con las mediciones que obtendrían de los métodos propuestos por el docente (o encontrados por ellos mismos).

Dado que existen dos métodos fotogramétricos que no necesitan instrumental sofisticado, se formaron dos grupos de trabajo que debían ir rotando para que todos conozcan cada uno. En una primera etapa se tomaron fotografías y en etapas posteriores se procedió al análisis geométrico, y matemático. La intervención del docente intentó ser mínima y en una primera etapa solo formuló preguntas que servían como orientación cuando se producía alguna discrepancia en los grupos.

Sin embargo me encontré con los siguientes problemas: la información sobre los procedimientos son fácilmente obtenibles, en particular en bibliografía y documentos producidos, por ejemplo, por el propio FBI, pero no se consideró la barrera idiomática, la cual, pese a estar redactada en un inglés técnico bastante llano, no podía ser interpretada por los alumnos (pese a que todos cursaron dicha asignatura) y aunque se podrían haber traducido en línea, no aparecían en los buscadores en español. La herramienta sugerida (Geogebra) no fue considerada intuitiva por los alumnos, los que en su mayoría optaron por usar Photoshop, lo que hacía muy engorroso el procedimiento geométrico de proyecciones de líneas sobre la imagen.

Finalmente se presentó un tema muy técnico para el que había que considerar la corrección geométrica de los lentes utilizados, porque a diferencia del cuadro de Velázquez, las cámaras no se ajustan al modelo de perspectiva cónica frontal, introduciendo errores de medición groseros, no aclarados en los documentos originales.

Incorporación del procesamiento digital de imágenes (PDI):

La pregunta del alumno sobre las patentes de los automóviles fue la semilla para la adopción del PDI en la asignatura. Esta disciplina requiere completar, como

mínimo, todo el trayecto matemático de una carrera de ingeniería para acceder a su total comprensión, lo cual es absolutamente necesario para los ámbitos de investigación y desarrollo. Sin embargo, considero que a los fines de su aplicación en un curso de matemática aplicada a la fotografía, pueden introducirse algunos conceptos claves -con un nivel razonable de transposición- utilizando la matemática del nivel medio junto con el aprendizaje de un lenguaje de programación que disponga de bibliotecas de análisis y manejo de imágenes y que cumpla con algunos requisitos detallados más adelante.

Para construir dicho objeto de estudio con los límites necesarios debemos tomar la imagen (digital) como una representación de la realidad, e indefectiblemente un artefacto que contiene menos información que el objeto que representa, del cual la infinidad de valores posibles de sus dimensiones espaciales, temporales y lumínicas fueron segmentadas a un conjunto finito de números enteros que conforman una estructura numérica.

Las ventajas para nosotros, como usuarios finales de las imágenes, es que dichas estructuras (o imágenes digitales) pueden ser reproducidas, almacenadas y transmitidas indefinidamente sin deterioro. A su vez esconden un peligro potencial al ser utilizadas en medios de comunicación que es el de ser modificables, esto es extraer o agregar información no presente en el original.

El desafío, esta vez como aprendices de matemática aplicada, es que al poder medir, cuantificar, analizar, extraer sus metadatos (cuándo, cómo, dónde) y -no sin incertidumbre- determinar su posible integridad, estamos mejor preparados para saltar la barrera opaca entre lo que creemos ver y lo que verdaderamente hay.

Desde la psicología de la percepción este último objetivo es muy importante, ya que el conocer los fundamentos de las ilusiones visuales no nos hace inmunes a ellas; el caso práctico inmediato para los alumnos de fotografía es el de la calibración de los monitores a ojo: sin instrumental adecuado lo que vimos en el visor de la cámara y luego postproducimos en nuestra computadora no corresponderá en general a la versión impresa. Esta diferencia entre lo que creemos ver y lo hay es, en el mundo cotidiano, crucial para el diagnóstico por imágenes en medicina, y a su vez nos permite introducir en la asignatura un quiebre momentáneo entre arte y ciencia, entre objetividad y subjetividad.

Para la elección del lenguaje de programación (Python) tomé en consideración que fuera claro, interactivo y que la simplicidad de sus expresiones permitiera a los no programadores exponer sus soluciones computacionales de manera homóloga a como la plantearían en su pensamiento, siendo obligados a explicitarlas en palabras. Para el docente, dicho lenguaje permite trabajar con distintos paradigmas, como la orientación a objetos, procedimental y funcional, quedando sujeta la elección a la intencionalidad didáctica de la situación.

A menudo escuchamos que uno no comprende verdaderamente algo hasta no ser capaz de enseñarlo a alguien más. Quizás en el mundo de las ciencias de la computación, uno no comprende algo hasta ser capaz de enseñarle a una computadora como hacerlo, en particular a través de un algoritmo, que además no tiene porqué ser único.

Un problema inquietante:

Una de las aplicaciones de la PDI consiste en determinar un tipo de modificación de imágenes conocida en inglés como *copy-move*, que toma una porción de la imagen y la pega en otro lugar de la misma. Otras alteraciones comunes son el recorte y el retoque. Junto con la docente que dicta Cultura General se contextualizan alteraciones fechadas desde 1860 hasta la actualidad. Se planteó la siguiente situación real a los estudiantes: en el año 2006, el fotógrafo Adrián Hijj, de la agencia Reuters alteró una fotografía correspondiente a un bombardeo sobre Beirut. Al descubrirse el fraude la agencia despidió a Hijj y retiraron -y revisaron- su producción durante los 12 años anteriores. Presentando imágenes similares se les plantea a los alumnos la elaboración de algoritmos que permitan detectar este tipo de alteraciones. Tomé este ejemplo por estar bien documentado y ser presentado como un clásico en la bibliografía sobre el tema, pero lo que no tomé en cuenta fue el interesante debate que se produjo entre los alumnos acerca de la ética profesional y el uso social de las imágenes.

Justificación de los criterios de evaluación

Considerando las disposiciones frente a la matemática de la mayoría de los alumnos, y dado el carácter experimental del proyecto, se utilizó como herramienta exclusiva de evaluación la producción del portafolio del alumno. Siendo dado que es un recurso que tiene en cuenta la naturaleza evolutiva del proceso de aprendizaje. Y por tanto no puede considerarse un producto finalizado sino que, por el contrario, permite la posibilidad de ser revisado y modificado en el futuro. A partir de esas muestras, tanto el profesor como el alumno pudieron reflexionar sobre el grado de consecución de los objetivos educativos e introducir los cambios que se consideraron oportunos para reconducir el proceso de aprendizaje. Por tanto, la concepción del proceso de aprendizaje y enseñanza que subyace a este método de evaluación facilitó a los alumnos la reconstrucción y reelaboración de sus significados a lo largo del tiempo. Es en esta dimensión donde encontramos la función formativa de esta herramienta de evaluación.

El lector no-fotográfico de este proyecto debe considerar que el alumno de este curso en particular considera natural para su evaluación por parte de terceros la muestra de su producción fotográfica (portafolio), por lo que introducir una evaluación sumativa genera una resistencia extra a los objetivos generales del proyecto, y, a criterio del autor, no es un indicador de comprensión, entendiéndolo que "comprendemos algo cuando podemos pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabemos, en situaciones nuevas, en lugar de solo repetir información y ejecutar habilidades ordinarias" (Perkins, 2010, p. 74)

Conclusiones

Durante el primer año de aplicación del proyecto se pudo determinar, con respecto a la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, que fue un error haber asumido que el contenido pedagógico de la experiencia de aprendizaje era idéntica a los métodos y procesos de la disciplina bajo estudio, lo que se debería

explorar nuestra intuición -no probada- de que el aprendiz, al tener en consideración más de una hipótesis, incrementa la cantidad de sus recursos cognitivos para mantener la información en la memoria a corto plazo, reduciendo los recursos necesarios para asimilar el esquema del problema. Esto llevó a un cambio durante el segundo año, donde el APB se usó solo en los casos que la solución estaba conformada casi en su totalidad por el desarrollo de software, reemplazándose para algunas unidades didácticas la modalidad de Talleres de Aprendizaje, metodología en la que los alumnos se desenvuelven mejor, pues es la más utilizada por los profesores de las asignaturas artísticas o de técnica fotográfica. Consideramos que esta experiencia no puede ser transportada fácilmente a otros ámbitos pues camina por el borde del currículum, aunque creemos firmemente que si queremos que la educación en ciencia y tecnología tenga éxito y se relacione significativamente con otras esferas sociales, incluida, como se sigue de los ejemplos, la justicia y los medios de comunicación, los elementos culturales que afectan a los estudiantes del siglo XXI deben ser integrados y desarrollados genuinamente con compromiso dentro de la currícula, y no solo ser expuestos descriptivamente.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno, principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós

Abstract: The aim of this paper is to show how certain aspects of digital image processing can facilitate the development in students of a personal connection with the mathematical and artistic interests.

Keywords: digital image processing - math – Photography

Resumo: O objetivo desta conferência é demonstrar como determinados aspectos do processamento digital de imagens pode facilitar o desenvolvimento nos estudantes de uma conexão pessoal com a matemática e seus interesses artísticos.

Palavras chave: processamento digital de imagens – matemática - fotografia

(*) **Claudio A. López.** Profesor de enseñanza secundaria en la modalidad técnico-profesional. Es docente de Matemática Aplicada del turno noche en la Escuela Técnica 31 del Barrio de La Boca, para el curso de Fotografía.

La curiosidad como elemento distintivo y el diálogo como constructor de puentes

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Cristina Amalia Lopez (*)

Resumen: La curiosidad viene de la mano de la observación, del descubrimiento de lo nuevo, del despertar de la conciencia y de la necesaria evolución de la que todos somos partícipes individual y colectivamente. Poner el conocimiento en debate y discusión es el mejor disparador para construir un nuevo conocimiento, partiendo de la premisa de una nueva forma de enseñar. Evaluando el saber hacer frente al saber tradicional, con diagnósticos que nos comprometen a generar espacios de laboratorio con praxis profesional, tomando en cuenta el nuevo perfil de estudiante y el cambio trascendental de la educación provocado por Internet, invitar a pensar la educación en perspectiva. La emoción de aprender siempre más, surge con la motivación generada en el aula, si no conversamos con nuestros alumnos, la sinergia de grupo no existe y fracasa el diálogo. Por ello la importancia de rever estrategias participativas, en la calidad de las decisiones que tomamos está nuestro horizonte. Claramente lo que nos convoca no es la obligación de aprender y el deber de enseñar sino la oportunidad de esa experiencia como vivencia enriquecedora para las partes trascendiendo más allá del aula.

Palabras claves: enseñanza – aprendizaje – estrategia pedagógica - diseño-intercultural.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 132]

Estudiar una carrera para ambicionar poder y no para prestar servicio es satisfacer el ego y no brindar a la comunidad una oportunidad de solucionar sus necesidades. Indudablemente si analizamos nuestra condición humana, nuestro sentido de la trascendencia, llegaremos

a la conclusión que el hombre, además de ser un ser social, como humano tiene un compromiso vital con su especie, sobrevivir, y como autor de todos sus males y gestor de sus bienes debe aprender a vivir en una sociedad organizada que depende de él para transformarse y

para ello es fundamental que aprenda a comunicarse. El diálogo nos permite conocer al otro y descubrimos en las diferencias, para encontrar aproximaciones en los valores comunes que nos unen y en lo que nos hace distintos, enriquecernos de la experiencia, para lo cual pensar en ir construyendo puentes en diversidad es apostar al entendimiento y al descubrimiento constante. Analizando entonces los nuevos desafíos de la educación con miras al 2050, una escuela menos relevante y un aprendizaje más individual, están convirtiéndose en un enfoque nuevo pero no tanto, que necesita pensarse, y en ese camino de reflexión planteamos estas miradas distintas desde lo ecuménico y social.

Identificando puntos de inflexión: El saber hacer frente al saber tradicional.

Somos instintivamente curiosos cuando somos niños, pero lamentablemente muchos pierden esa cualidad y queda olvidada, se diluye con el paso de los años hasta quedar adormecida. Como el Caballero de la Armadura Oxidada (1), en algún viejo rincón de la infancia buscando su esencia...llega un punto en que dejas de cuestionarte y te adormeces, llevando una pesada carga que te atormenta y dejas de volar con la imaginación, desaparece la frescura y la ingenuidad, esa hermosa capacidad de sorprendernos con los ojos abiertos, y ese lindo gesto de alegría, y todo por que dejamos de emocionarnos, situación provocada la falta de motivación y seguramente fruto del atendimiento a un aprendizaje aburrido que no nos insta a descubrir y sumergirnos en un conocimiento nuevo, sino que nos obliga a reglar lo que se debería conocer y cómo, según las normas.

Pensamos que saber matemáticas, lenguaje, historia, geografía, ciencias naturales y sociales terminan siendo una consigna establecida que da inicio al proceso de descubrimientos, y a medida que fragmentamos, vamos aprendiendo a clasificar por áreas para dar orden en el caos de información (ya sea porque asumimos que el aprendizaje está pre establecido de esta forma y porque la enseñanza nos marca estos pasos obligatorios) sin embargo, es ahí donde identifico un punto de inflexión. El alumno se acostumbra a dividir en fragmentos el conocimiento y estudia sin unir las piezas del rompecabezas y se dispersa en obligaciones por cumplir, con las tareas que le marca el docente, sin generar devociones por adquirir incluso mayor conocimiento por fuera del ámbito del aula y de lo que se le pide (solo hace lo suficiente), por lo que el saber se parcializa y el alumno se conforma: Mientras su cerebro entra en estado de confort, los espacios de razonamiento y debate muestran falta de vocabulario para expresar las ideas y poder argumentar, incluso dificultades para seleccionar información, comprender textos y entender lo que lee, para realizar un resumen con sus propias palabras, y recurrir al copiar y pegar como una de las facilidades para cumplir con tareas rápidas y supuestamente eficaces, utilizando las herramientas que le brinda la ventana del Google. Incluso a la hora de exponer, cuando se le toma la lección, recurre a la memorística con parcial o casi nada de éxito, si se le solicita dar soluciones más allá de la repetición de conceptos. Recordar información reciente con rapidez le resulta fácil, pero es claro que el alum-

no no retiene de manera acumulativa y asociativamente la información, y le cuesta relacionarla, reorientándola hacia nueva adquisición de conocimiento a medida que cambia la perspectiva, se frustra con facilidad frente a darse cuenta que no puede interrelacionar los conceptos que se le solicitan en un cuestionario de preguntas, sea en evaluaciones durante la cursada o en los exámenes finales. A este respecto, el ámbito educativo está teniendo una posición de flexibilidad a la hora de aprobar a los alumnos, de evaluar el uso del lenguaje técnico y calificar la selección de palabras de su vocabulario a la hora de expresar conceptos y aprender teoría, e incluso sus trabajos previamente elaborados cuentan con faltas ortográficas y uso de tiempos de verbo que confunden al lector y a la hora de calificarlos, realmente el docente invierte mucho tiempo en corrección de errores y acentuaciones e incluso la estética misma del trabajo, siendo hoy con tecnología mediante, una posibilidad a la mano la corrección de un trabajo práctico (en la mayoría de los casos se observa que no hay un cuidado estético en las presentaciones de los alumnos, atender a la prolijidad no está asimilado como parte de sus obligaciones). Indudablemente el adaptarse rápidamente a reglas cambiantes e imposiciones sociales sobre el rol de la escuela, hace que el alterar las formas de evaluación hacia métodos de aprobación obligada para no estigmatizar a los chicos, contribuyen a una preparación deficiente para el desempeño de tareas. Al referirse al mundo del trabajo y de la empresa, donde el alumno parece tener una inhibición para dar respuestas iniciales favorables que demuestren su capacidad para el ejercicio profesional futuro y esto ya se está empezando a ver en el análisis de la mano de obra calificada que el empresario reclama para el desarrollo de tareas específicas y cada vez es mayor la desocupación como la demanda de personas altamente capacitadas. Con esto no estamos diciendo que el aprendizaje deba ser funcional a la empresa para asegurar su futuro, sino que estamos identificando que la escuela no brinda una preparación lo suficientemente completa como para que la persona acceda a su primer trabajo con un secundario completo, o una tecnicatura (le faltan herramientas de base para desempeñar tareas complejas) y el acceso sin restricciones a la universidad, hace funcional la necesidad de mantener a los jóvenes ocupados e institucionalizados (generarles tareas mientras que no consiguen una fuente de ingresos ni siquiera mínima para costear sus gastos). Recordemos que hace 25 años un joven surgido de las escuelas secundarias o iniciando una carrera terciaria realizaba, hoy es un puesto de trabajo ocupado necesariamente por un universitario avanzado en la carrera, o recibido. Y claramente con el título de grado no alcanza, la exigencia para promocionar a cargos directivos en corporaciones importantes sobre todo, requiere posgrados y masters, y cuando se accede a ellos la inversión de años de estudio en compensación con el margen de tiempo laboral (como vida útil establecida) se abrevia. Y lamentablemente esto ha afectado la elección de formar una familia y postergado la concepción, retrasando la maternidad a los 40 años. Tenemos actualmente una sociedad de jóvenes eternos, padres cansados e hijos de madres mayores que no llegan a actualizarse al ritmo

que el niño estimulado por factores externos al hogar, necesita y requiere. Nos estamos desvinculando del factor humano, perdidos en el consumo de estas nuevas realidades sociales. Es maravilloso pensar en una sociedad culta, pero sinceramente el resultado visible es que nos hemos deshumanizado e insensibilizado, fragmentando la población entre los que pueden acceder a un estudio y los olvidados. En medio existe un vacío que se acrecienta a pasos agigantados, preocupa y forma parte del universo de la pobreza, de los sin techo, contribuyendo a la delincuencia, y todo por desidia, alentada por un populismo que se ve favorecido por la ignorancia. Hablamos de una escuela inclusiva pero dista mucho de ser un espacio donde la convivencia de sectores sociales exista, porque se fragmenta según clases sociales, intereses creados y una desigualdad evidente que se marca por la situación geográfica y el alcance que se tiene para acceder a recursos básicos para poder enseñar y aprender. Basta con mirar nuestras escuelitas de frontera para comprobar las realidades distintas y las oportunidades con sus carencias.

Una gran cantidad de alumnos se ven frustrados al salir al mercado y no conseguir trabajo, sumado a ello, al emprendedor también se le dificulta encontrar líneas crediticias y financiamiento para sus proyectos (aportamos un documento que nos muestras dichas estadísticas (2)). Lamentablemente muchos jóvenes terminan sus estudios con serias deficiencias también, no logran alternar y relacionar el conocimiento adquirido entre tareas de manera eficiente, para la resolución de problemas hipotéticos que se les plantean como posibles al momento de comprobar si han entendido los contenidos de cada materia, para aplicarlos en un hecho concreto. Y esto obliga a tener que repetir nuevamente conceptos ya dictados con anterioridad que parecían sabidos y que se comprueba que no es tanto así. Culturalmente nuestros alumnos llegan a la universidad carentes de conocimientos universales (que eran parte del bagaje de apropiaciones que sí teníamos los que estudiamos en años "a" y leíamos con regularidad, de manuales y de libros, no teniendo la facilidad de Internet que para muchos de los de entonces, hoy esto es una panacea, un ágora a la mano que nuestros alumnos no llega a apreciar realmente). Y muchos viven desinformados (no leen diarios ni miran el informativo, viven... aislados? Esa es una pregunta que uno se hace, o viven en su micro mundo?). Sin lugar a dudas y necesariamente la selección de temas a abordar sin lugar a dudas y necesariamente tiene que hacerse desde un ejemplo aplicativo de la actualidad, para captar la atención de los alumnos y desarrollar todos los aspectos posibles con explicaciones sencillas, para con estas habilidades adquiridas en un ejercicio en clase, puedan aprender a resolver problemas, no como un desafío de competencia por la nota sino como parte de la capacitación que se da y recibe, para entender complejidades que surgen de las exigencias de avance de la sociedad del conocimiento (recomendamos seguir leyendo 3).

A diferencia de lo que ocurría décadas pasadas donde hacer cálculos mentales, estimaciones con rapidez y precisión y utilizar el razonamiento lógico, o bien obtener respuestas históricas acertadas o análisis sosteni-

dos en la citación de un autor estudiado en clase, era común, hoy, la dependencia de la computadora o del elemento tecnológico para dar respuestas se ha hecho imprescindible para planificar respuestas eficientes. Si es bueno o malo, lo estamos descubriendo. Sin lugar a dudas, uno aprende que lo importante no es recurrir a la memoria para tomar decisiones y resolver, sino saber dónde encontrar la información y a partir de allí tomar buenas decisiones (esto lo aprendí de un jefe de máquinas del buque de exploración alemán Hanseatic cuando viajé a la Antártida en 1996. Y al recorrer la sala de máquinas, nos mostraba los circuitos que interconectaban al barco, explicándonos que existía un manual de procedimientos para cada situación y en ese instructivo, con solo seguirlo se podían resolver desde cuestiones básicas hasta imponderables que habían sido previstos con antelación, dada la infinita cantidad de pruebas previas a que el barco fue sometido, para que pudiera ser autorizado a navegar). Seguramente no basta con tener información a mano sino saber qué hacer con ella. Este nuevo paradigma nos pone en la necesaria posición de revisar nuestra manera de enseñar y de aprender. Ciertamente, deberíamos plantearnos ¿si aprendemos cuando estamos motivados o lo que nos motiva es el ámbito en el que aprendemos? ¿La interrelación de aquello que somos capaces de entender nos permite realmente comprenderlo y llevarlo a la práctica, sino aplicamos praxis? Indudablemente que en esto vamos a coincidir que la enseñanza necesariamente tiene, o mejor dicho debe plantearse en un espacio de laboratorio con praxis profesional para estudio de casos, porque la innovación surge precisamente a prueba y error, y esto nace a consecuencia de la investigación permanente y de la inversión en ciencia aplicada, en verificaciones de campo por ello la estrategia de investigación se aplica en nuestra querida Universidad de Palermo de manera constante, (reflexionando sobre nuestras prácticas 4). Es en el hacer donde aprendemos y donde descubrimos nuestras acefalías, y nuestras propias ignorancias se hacen evidentes en un trabajo de campo. Surgen inmediatamente a la hora de resolver problemas, al tener que tomar decisiones. Cuando reflexionamos sobre ello, nos damos cuenta que es la escuela el mejor sitio para aprender: equivocándose y acertando, buscando las soluciones para confirmar certezas y sin duda, esa vinculación con la realidad es ventajosa como mecanismo de contacto con la temperatura de la empresa, de la organización, de la calle, y de las verdades desnudas.

El papel de las escuelas está cambiando: el saber hacer frente a lo tradicional

Aprender es un acto de humildad, porque requiere asumir la ignorancia pero también valorar el saber cotidiano, la idiosincrasia y la propia estructura como raíz de nuestra formación básica e intentar a partir de allí una mejora constante. Es significativo ampliar lo que conocemos para convivir en el territorio de la construcción del saber y pensar nuestros horizontes de una forma más universalista y comprometida. Aprender a dialogar sobre todo comunicados entre humanos de manera saludable y armónica, construyendo puentes.

Comprender y absorber cuánto hay a nuestro alrededor, requiere de una actitud abierta, explorando el significado de conceptos y teorías, procedimientos y fórmulas. Indudablemente prestar atención y sentirse atraído por algo que uno no conoce, sentir que para no abrumarse con lo que no entendemos, debemos expresar lo que nos pasa y asumir nuestra ignorancia: claramente un paso esencial que nos lleva a darnos cuenta que nuestras propias experiencias pueden ser compartidas con otros y a la vez convertirse en conocimiento. Y esta etapa exploratoria que logramos en común unión con otros pares, sin duda, la ofrece el territorio de la escuela como parte de nuestra casa y como hábitat para acceder al conocimiento compartido y aprender a seleccionarlo.

El papel de las escuelas está cambiando, los expertos en ciencias de la educación ya están evaluando que los contenidos online pasarán a ser la primera fuente de conocimiento frente a la escuela física o el entorno social y personal del alumno. Al leer sobre las conclusiones de la Cumbre Mundial por la Innovación en Educación (WISE, en sus siglas en inglés, creada en 2009 por la Fundación Qatar) se puede extraer en líneas generales una visión totalmente distinta de la forma en que se pensaba la escuela el siglo pasado. La educación del futuro próximo perderá su papel preponderante como principal fuente de conocimiento frente a Internet, donde las tradicionales clases magistrales en las aulas, posiblemente desaparecerán (o quedarán reducidas a potenciales gurús), el profesor cambiará su rol, pasará de impartir conocimientos a ejercer de guía de los alumnos (de hecho ya se está viviendo esta transición de forma activa) y el currículum tenderá a la individualización, adaptándose a los perfiles de cada estudiante (un niño nacido en esta segunda década del milenio, seguramente estudiará una carrera que por el momento no existe), de hecho la UP brinda la oportunidad de construir tu propio perfil profesional seleccionando asignaturas optativas que enriquecen la formación y se crean permanentemente nuevas carreras de acuerdo a las demandas del mercado. Un diseño curricular que demanda una actualización constante ha dado paso a la necesaria reflexión sobre los contenidos fundamentales de cada asignatura.

Se estima que los conocimientos académicos perderán peso en favor de las habilidades personales y las competencias, para la resolución de los problemas reales de la comunidad y del medioambiente, teniendo en cuenta la sostenibilidad y el ejercicio responsable de la actividad productiva.

El alumno construirá su conocimiento a partir de diferentes fuentes, empezando por su familia (donde el cambio de actores dentro de ella será fundamental, sobre todo cuando pensamos en que el niño se forma entre los míos, los tuyos y los nuestros, las familias ensambladas en su gran mayoría), incluso por su interacción con su barrio o municipio, en los centros de capacitación y participación comunitaria, en clubes deportivos y en las organizaciones de la sociedad civil, donde puede ser cooperante y las aperturas que le generan las redes sociales y la vinculación por Internet, accediendo a portales cada vez más a la mano.

Desde las instituciones en las que participo, existe una preocupación aguda en la educación y la cooperación con el sector académico se viene incrementando sustantivamente. Muchas ONG como CONPANAC y ALADI desde la plataforma de BOOK 21 brindan su apoyo al Proyecto Educar 2050 planteando la educación con un bien potencial de evaluación y progreso para el desarrollo sostenible de la región. Por ello amplían su participación en los Seminarios de Aprendizaje y Servicio Solidario del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). Incluso apoyan las iniciativas de difusión de las culturas del mundo y del concepto de Multiculturalismo (en cooperación con el medio Equilibrium), y el servicio a través de la ocupación desde la cooperación profesional, participando activamente en foros y congresos de enseñanza, seminarios especializados en educación y capacitación profesional, encuentros docentes nacionales, regionales e internacionales, con el fin de hacer propuestas, presentaciones y ponencias y estar actualizados con el seguimiento de estas problemáticas que estamos planteando. De hecho estas acciones se comparten con las experiencias vividas durante la realización del Atrio de los Gentiles organizado por el Foro Ecueménico Social con apoyo del Vaticano, donde se ponía énfasis en el rol de las instituciones de la sociedad civil y sus funciones y el compromiso social que generan los líderes sociales que con sus motivaciones, realizando proyectos que involucran a la sociedad civil y a los entes de gobierno, institutos educativos y de formación profesional, educadores, empresarios, y logran el crecimiento de las partes involucradas y la comunidad en su conjunto. Justamente en esta tarea de concientizar y participar activamente del cambio, la cooperación con Paolo Bergomi (Presidente de ALADI – Asociación Latinoamericana de Diseño) que venimos realizando de manera conjunta con nuestras presentaciones ha tenido un plus especial ya que fue nominado al Premio Galmez a la responsabilidad ciudadana, como directivo de ALADI, por su labor institucional, comunicacional, proyectual y de gestión que favorece la cultura del continente y este es un gran compromiso para seguir en la meta de compartir pensamientos y creer que se puede cambiar realidades si se participa y se acciona.

El rol del docente está cambiando, ya no se lo asume como transmisor casi único del conocimiento como sucedía hasta el fin del siglo, sino como un mentor que colabora en este proceso de construcción de saberes, para que la formación vaya dirigida en este sentido. Por esto mismo entonces, el rol del docente comienza a ser el de un orientador, además de un promotor de saberes, enseñando las técnicas de estudio para que los estudiantes puedan aprender a manejar la información, tendiendo a un aprendizaje más personal.

La especialista en educación Nuria Miró, directora del colegio Montserrat de Barcelona, señala que “se discute mucho sobre si la escuela debe pervivir como el lugar de aprendizaje. Yo no creo que vaya a desaparecer, será un ámbito más”, Miró entiende la escuela como “un catalizador de los intereses de los alumnos, los intereses

sociales, de lo que pasa en el barrio, etc. para que todo sea una comunidad de aprendizaje”, con lo cual la escuela cumple un rol social y por ende es parte ineludible del barrio o de la comunidad en la que se encuentra, y todos como ciudadanos somos responsables que exista y cumpla su función educadora exitosamente.

El informe de WISE también se refiere a los currículos y las características de los alumnos, y toma la opinión de los expertos de la organización quienes sostienen que las habilidades personales, como la capacidad de conectar y empatizar con los demás, o tomar decisiones, junto al saber hacer frente al saber a secas (las competencias) ganarán peso en la educación, en detrimento de los conocimientos académicos que se valoran ahora. El saber hacer frente al saber tradicional. De esta manera, se introdujeron nuevos temas como el emprendedorismo y la gestión social, las prácticas deportivas y los juegos de mente como el ajedrez, la aplicación de la robótica, o el huerto escolar, dentro de las actividades que propone la escuela como parte de su currículum.

El tema es que se está concientizando a los docentes sobre la importancia de trabajar todas las inteligencias, no solo las matemáticas o lógica o la lingüística como se venía haciendo, sino las relaciones intra e interpersonales y sobretudo la inteligencia emocional y la conciencia social, han conseguido que las políticas públicas consideren la inclusión de manera de generar innovación educativa. La socialización de experiencias se constituye en la herramienta que fortalece la reflexión sobre las prácticas, la búsqueda de metas comunes, el trabajo en equipo, el compromiso conjunto, el oficio y la tarea de enseñar.

Hemos hablando en otras ocasiones sobre las aulas con experimentación (5) que indudablemente permiten acceder a la acción misma desde la resolución de los problemas puntuales que surgen de la praxis, donde el alumno aprende, en base a formar parte de la acción y no solo desde el marco teórico (imprescindible para entender, valorar y acompañar el proceso formativo). En ese sentido es fundamental construir a través de errores o equívocos también y no solo desde el acierto del alumno, con la mera repetición de conceptos que estudia de memoria, sino que pueda realmente aplicarlos y entender y relacionar la información aprehendida. Es importante poner el conocimiento en crisis para apropiarse de él a través del debate de las ideas y la reconfirmación de los acuerdos que genera este aprendizaje significativo (evaluar los lenguajes comunicacionales del grupo). Tomar en cuenta que en la mayoría de nuestros países latinoamericanos, casi el 70% de los estudiantes de primaria no entienden lo que leen con lo cual llegan a la etapa universitaria con esta carencia, no saben interpretar textos y confunden las palabras, claramente no usan el diccionario. Es preciso volver a las horas de lectura para crear el hábito, y que las entonaciones y la riqueza de la voz modulada ayuden a enriquecer el espíritu de nuestros alumnos descubriendo el placer de leer y de soñar, imaginar para crear.

La experiencia lúdica también educa la sensibilidad y en este sentido las aulas con experimentación, aquellas aulas creativas e innovadoras con circulación de conocimiento y apropiación de saberes son las más exitosas,

porque el alumno mejora su rendimiento. Un Aula Taller incorporando TIC (tecnologías de la información y la comunicación) hacia las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) con el fin de obtener TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación) crean un espacio próspero para el aprendizaje y la vinculación, sea tanto entre los alumnos como con el profesor y sobre todo con las realidades de la comunidad en la que está inserta la escuela y donde vive el alumno, para una construcción que mixture formas y acciones que necesitan nutrirse desde las miradas etarias diferentes y con la participación de la sociedad en el ámbito escolar al igual que la necesaria cooperación de las instituciones educativas con las empresas y con la sociedad civil y las fuerzas vivas, todos cooperantes y cuidando que la escuela sea modelo.

El vínculo humano en la escuela; el aula es un espacio de convivencia

La construcción de conocimiento es sin duda una responsabilidad del individuo, sin embargo el grupo con el que aprendemos o al cual estamos educando, es un condicionante.

La mayoría de las veces recordamos con más facilidad escenas compartidas con nuestros compañeros en el aula, que lo que realmente ha sido el temario del día, sin embargo, esas emociones nos lleva a ese conocimiento que en definitiva es el aprendizaje humano motivado por la interacción con los pares. Por ello afirmamos que el diálogo en clase es muy enriquecedor, la escucha activa es un elemento esencial para capitalizar las explicaciones del docente y un elemento primordial para que esto ocurra es la empatía. Si no logramos crear un vínculo virtuoso entre la trivía (docente-alumno-tarea) evidentemente el quiebre en alguna de estas áreas fragmentará la relación áulica.

La creación de un espacio de trabajo colaborativo donde la apropiación del conocimiento es fruto de una práctica didáctica compartida, surgida de una consigna guía, de un lineamiento investigativo y esclarecedor de la unisidad de cada asignatura, a través de la praxis, y de una dinámica de cooperación grupal que sirva como disparador para el debate, favorece la comunicación entre los alumnos, el esclarecimiento de conceptos por parte del profesor y produce condiciones para el intercambio permanente de ideas y experiencias que impacta en el rendimiento del grupo y se ve reflejada en las propuestas de enseñanza. Sin embargo, el alumno quiere aprender pero no siempre ha adquirido las herramientas para hacerlo. Si no comprende lo que lee, difícilmente puede absorber contenidos y relacionarlos. Para ayudarlo a hacerlo es preciso enseñarle a razonar, a investigar, a usar el diccionario, a escribir y re escribir sus apuntes, necesitamos explicar las veces que sea necesario aquello que no ha entendido, no podemos dar por sentado que el alumno comprende por el mero hecho de escucharnos como docentes impartiendo clase, esclarecer conceptos y elaborar teorías, si no hay un saber previo que le permite abordar el tema para entenderlo y apropiarse de ese conocimiento. Por esto el diálogo en clase se hace necesario, pues sin él, estamos desconociendo la realidad del aula. Necesitamos escuchar, comprender

y aprender a relacionarnos. La escucha activa es una de las competencias comunicativas decisivas para lograr aprendizajes significativos, formación democrática y construcción de ciudadanía. Desarrollar estrategias para lograrlo exige ser conscientes de su importancia y de los mecanismos necesarios para hacerlo afirma Eduardo Escallón Largacha (6).

El diálogo constructivo requiere escuchar atentamente; es decir, tener la actitud y la disposición consciente de oír y comprender lo que la otra persona está diciendo o tratando de comunicar, y también saber expresar. En ese acto, oír y comprender no significa estar de acuerdo, sino que cada persona tiene algo que decir y de la cual podemos aprender, considerando que el otro argumento es una idea más que merece tenerse en cuenta, así no se compartía. Lo que estamos tratando de decir es que no se trata de imponer o reglar sino de abrirse a nuevas posibilidades de enseñanza donde el alumno sea considerado un individuo activo de la clase y no permanezca pasivo recibiendo la información como una obligación impuesta. En muchas ocasiones uno nota que el alumno está más interesado en oír que en ser oído, en cómo el otro comprende que en ser comprendido y el reto es hallar el equilibrio para que la tarea desarrolle los lazos necesarios para trabajar individualmente en equipos.

El aula es un espacio de convivencia, un lugar donde no solo se realiza una formación educativa, centrada en una tarea, sino un sitio donde es posible entrar, permanecer, salir, habitar como compartir, contemplar, analizar, debatir y discutir y prestar atención y escuchar y ser escuchados con respeto, entendimiento y generosamente. Cuando la persona se siente cómoda en el sitio, comienza a hacerlo suyo (a generar apropiación), lo modifica e internaliza, oficiando de constructor del mismo y crea pertenencia. Esa relación de espacio y convivencia despierta fidelidad, se logra trascendencia (por eso uno dice mi escuela, mi universidad).

En los espacios que se habitan, no solo se depositan sentimientos básicamente primitivos sino que se desarrollan vinculaciones complejas de amor y odio, amistad y alegría, superación y evolución, que incluso alientan la competencia, los celos, y envidias dando paso a las comparaciones, despertando deseos y angustias, y climas de tensión. Además surgen las necesidades que requiere el tiempo para aprender y las expectativas que generan las fantasías que crea el subconsciente y las relaciones que cada individuo tiene dentro del grupo.

Es importante que generemos clases motivadoras y participativas donde los innumerables estímulos que aportan las TIC pueden ser una herramienta aliada de nuestra tarea docente.

Por ello, es necesario fomentar un ambiente de estímulo, de bienestar, de seguridad, de afectividad, de confianza, de respeto por el trabajo, de libertad, diversidad y aceptación por el diferente, crear el clima áulico donde cada uno sienta que tiene su lugar en el grupo y que es aceptado, donde el error forme parte de la experiencia y no incide en las notas de calificación, sino que se tome en cuenta como aprendizaje capital, un aula donde exista el diálogo, un aula para aprender a ser.

Es estratégico fomentar el sentido de equipo, fortaleciendo la investigación, para que el análisis crítico contribuya a la autodeterminación y la conexión con los integrantes de la clase con capacidad de escucha. En este sentido, la tarea del educador es generar empatías, provocando procesos de enseñanza-aprendizaje que logren conmover, movilizar, incitar a la curiosidad, avivar los sentidos y sacudirlos con noticias y aportes que involucren a los alumnos en diálogos sobre temas comunes que permitan abordar lo que queremos enseñar. Es preciso no caer en la rutina pues es como una hiedra mala que mina el espacio de aprendizaje.

El aula-taller debe generar sorpresa, motivar, abordar cuestiones complejas desde lo cotidiano, poner en juego las convicciones y aprovechar la ocasión para generar curiosidad.

Aquellos estilos con los que fuimos formados en la matriz de un aprendizaje conductista, claramente nos han condicionado y son parte de un estilo de sociedad diferente que ha cambiado y evolucionado hacia otra forma diferente de ver al docente. El modelo centraba la atención en un docente capaz de demostrar que sabe, mientras la escucha pasiva no siempre representaba que el alumno estuviera prestando atención e incluso entendiendo. Este perfil de docentes conocedores dictando charlas magistrales, lograron por décadas que el alumno se asombrara de sus saberes, y quiera ser como él, sin embargo más allá de los buenos ejemplos no siempre los resultados han sido positivos, creando un circuito virtuoso de aprendizaje colaborativo, en que todos tienen oportunidad de acceder al saber.

Muchos docentes se sienten más importantes ejerciendo su responsabilidad como educadores, demostrando sus saberes que profundizando sobre su rol formador como facilitadores del proceso de aprender. Quizá uno de los cambios a futuro más importantes que se avecinan en la escuela, según recientes encuestas realizadas por WISE sostiene que los colegios evolucionarán hacia métodos más innovadores. La tradicional clase en la que un maestro se situaba al frente mientras sus alumnos debían escuchar sus argumentaciones ya no sirve. Más aún, como sostiene Elena Martín, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación, “las clases organizadas en filas y columnas deberían ser inadmisibles” no podemos seguir mirando la nuca de quien nos antecede. Por ello insistimos en la importancia del diálogo, de volver al *ágora* (7), de organizar el aula de manera diferente.

Es necesario bajarle el volumen al pensamiento propio y subirle al de los demás. Desactivar el pensamiento, principalmente los juicios y las evaluaciones que hacemos sobre otros, dice Escallón Largacha, para dar espacio a las otras personas para expresarse. El interés verdadero por comprender lo que otros tienen para decir y compartir, muestra un camino para establecer relaciones sociales incluyentes en las que todas las personas cuenten, y se favorezca el libre desarrollo de la personalidad, sin más límites que los que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico. Es la importancia del diálogo constructivo -saber oír y expresar- para fomentar competencias comunicativas, otra manera de fortalecer las competencias ciudadanas.

En ese sentido conocer a nuestros alumnos es vital. Sin ese diagnóstico no podremos aplicar correctamente una estrategia de enseñanza adecuada. Esto claramente tiene que ver con ser conscientes de la individualidad de nuestros alumnos, sus limitaciones y su potencial, y aprovechar estos recursos para provocar situaciones superadoras que generen una evolución en el alumno, visible en su producción áulica.

La importancia del diálogo y la universalidad en el aula: el ágora en clase

Tal vez una de las acefalías que tenemos en el sector educativo es que hemos dejado de lado la conversación, el diálogo necesario para entendernos, buscar y encontrar sentido a lo que estamos compartiendo. Porque enseñar es un acto de compartir, y para que ello sea valorado por el alumno, debe existir el respeto por la tarea. Lo que nos convoca no es la obligación de aprender y el deber de enseñar sino la oportunidad de esa experiencia como vivencia enriquecedora para las partes. El beneficio de este acto es el valor en sí del objetivo de la universalidad (una enseñanza que sea de calidad, de carácter universal. Un saber que abarca o es para todos.) A diferencia del monólogo, “la conversación como interacción” contribuye al acercamiento, por la que los interlocutores contribuyen a la construcción de un texto, donde el control de la construcción lo tiene solo uno; el docente que tiene la estrategia de generarla para construir conocimiento y la comparte, y favorece que todos participen y que no lo hagan al mismo tiempo, sino que cada cual respete su turno (llevar una clase participativa donde todos puedan intervenir y participar activamente). El docente corrige, confirma, facilita e induce a los alumnos a pensar, a expresarse y a desmitificar conceptos erróneos que puedan existir y todos se centran en la tarea de poner el conocimiento en acción, accionar en la red de compartir saberes.

La conversación puede girar en torno a uno o muchos temas y está condicionada por el contexto. Generando un ágora en clase, los dialogantes pueden expresar su punto de vista y discutir. Será el docente el encargado de llevar esta conversación con los atributos que considere oportuno, para respetar la planificación de la asignatura y generar como estratégica el intercambio entre los alumnos, concentrado el interés en el análisis de los contenidos de la materia, para la elaboración del proyecto de aula (Los convidó ver el modelo de Blog docente que preparamos en UP para consultivo de estudiantes e investigadores de la asignatura 8).

El docente hará que los contenidos de los diálogos se enfoquen en metas y resultados, acciones y procesos, que con la facilidad de las tecnologías, favorecerán la productividad y asuntos tácticos que facilitan el logro de objetivos.

Para lograr estas metas, el profesor a cargo de un aula debe estar preparado culturalmente y bien informado, para impulsar la motivación y el interés de alumnado, crear sentido de pertenencia, participación y permanencia con el entorno social, el diálogo sobre las metas individuales, los resultados y logros de cada persona, y hablar del desarrollo de carrera y la formación profesio-

sional como elemento fundamental para dar seriedad a lo que se está ejerciendo, tomar en cuenta el desarrollo nacional así como de su comunidad y familia como parte del compromiso que adopta un diseñador y un comunicador social como actor cultural: Lo que estamos puntualizando es parte de la importantísima y valorada educación en valores y formación ciudadana (de la que hoy estamos carentes en muchos de nuestros países latinoamericanos).

Lograr la “universalidad” en la educación nos dota de conocimiento, el cual nos da los fundamentos para comenzar a desarrollar nuestra propia personalidad, expresar nuestras necesidades, pensar y crear proyectos futuros. Y si nos basamos en el concepto de “universalidad” para llevarlos a cabo, seguramente obtendremos mejores resultados, ya que hay que tener presente que no somos seres aislados sino todo lo contrario, estamos destinados a vivir dentro de una sociedad que bien puede brindarnos triunfos o fracasos, dependiendo de nuestra capacidad para convivir y absorber los conocimientos, que a lo largo de nuestra vida obtendremos por diferentes medios (Esperanza Ixchel Ortíz Chavira “La universalidad en la educación”) y que son nuestro capital máspreciado. Incluso podemos aprender a cualquier edad y con gente de distintas edades, recientemente tenemos el caso de la abuela de 80 años que se recibió de locutora (9) que nos sirve de ejemplo disparador para cambiar la rigidez del sistema actual de clasificar a los niños por su edad creyendo que solo aprenden cuando están entre pares. Los mayores también pueden aprender y enseñarles a los chicos y recibir sus explicaciones gratamente.

Necesitamos enseñar a nuestros alumnos a no perder su capacidad de asombro y su espacio de juego.

Es necesario estar en continuo movimiento, las neuronas se activan cuando caminamos... La emoción de aprender siempre más, surge con la motivación.

Si no conversamos con nuestros alumnos, la sinergia de grupo no se dinamiza, seguimos haciendo más de lo mismo en la dirección incorrecta. Las preguntas surgen cuando las personas se encuentran a gusto, en un clima de confianza, donde no se cercena el error sino que las dudas y consultas representan el disparador necesario para abordar el contenido de la asignatura de una manera coloquial.

Una alumna, muy próximo a su examen final de la carrera me consultó, si consideraba que ella estaba preparada para rendir el examen de la materia que cursó conmigo, porque éste era su último examen y dependía de aprobarlo, para entregar la tesis. Pensando en que este caso no es el único me parece interesante compartir lo que comenté. Y dice así: “Cuando queremos que las cosas pasen debemos accionar sobre ellas, con convicción. La calidad de lo que aprendemos es un valor que nos pertenece para siempre. Y aprendemos cuando estamos abiertos a hacerlo y aún, cuando no nos damos cuenta conscientemente que es así. Respecto a la tesis, es muy lógico que no puedes, ponerte los zapatos primero que las medias. Hay que terminar el ciclo para pasar a la tesis. Hoy se les ha facilitado adelantarla, eso no los exime de cumplimentar con todo el proceso para poder en-

tregarla. Y para ello es necesario aprobar todas las asignaturas pendientes. El examen no es una presión para alcanzar lo otro, es un paso para terminar lo que vienes haciendo. Cuando las presiones aparecen es porque la responsabilidad frente a lo que se necesita alcanzar nos hace tomar conciencia de lo importante de dar este paso. Y las seguridades de que lo damos afirmativamente están en nuestro interior. La que tiene la respuesta si estás o no preparada para dar tu final de la materia eres tú haciendo un examen de conciencia.” A esto le añadí un comentario motivador que dice así: “Confío en que si estás estudiando y pones lo mejor de vos en lo que haces, pues entonces será altamente positivo y no tienes por qué tener miedo. La ansiedad que tienes de que el tiempo corra es tal, que es fundamental aprender que el valor de alcanzar las metas no está en el logro en sí, sino en el camino para llegar a ese punto que nos trazamos, diseñándolo con equilibrio (cuerpo-mente-espíritu)”.

Seguramente muchos jóvenes se enfrentan a estos dilemas y me pareció importante compartir esta visión como docente que camina motivadamente con sus alumnos.

La educación juega un papel esencial en la conformación de la subjetividad

Una de las mayores situaciones de conflicto que enfrentan las aulas tiene relación con el prestar atención en clase. La pregunta es; - ¿Las neurociencias podrán aportarnos respuestas?

A este respecto, el Dr. Facundo Manes nos dice que “Las neurociencias cognitivas podrían en lo teórico y deberían en la práctica, informar sobre nuestras concepciones sobre el aprendizaje. Vemos esto como la suma de un nivel de entendimiento del discurso educacional, hacia la creación holística de un marco de trabajo multidisciplinario” (10)

De acuerdo con la investigación neurocientífica, estudios de investigación independientes en instituciones como Harvard, Stanford y la Universidad de California en Berkeley, los ejercicios diseñados para entrenar una amplia variedad de funciones cognitivas fundamentales favorecen el desarrollo cognitivo.

Jean Pierre Changeux (especialista en biología molecular) afirma que “La neurociencia tiene la clave para entender la naturaleza humana”, analizar cómo durante su desarrollo, el cerebro, en constante interacción con el ambiente físico, social y cultural, en un proceso durante el que algunas conexiones son eliminadas y otras se conservan y amplifican, ejercita acciones distintas. Sostiene que lo que nos hace humanos es el lenguaje, que no existe en el resto de los primates y lo segundo es la conciencia, en particular la propia conciencia y la conciencia de los otros. Por último el razonamiento y, por supuesto, la vida social. A veces, sin embargo, dice Changeux, el hombre puede ser irracional y antisocial (11) lo que de alguna manera explica los estratos de violencia y los actos desmesurados.

La educación juega un papel esencial en la conformación de la subjetividad, porque el aula es un espacio de múltiples vivencias. Las personas capaces de construir su subjetividad en forma autónoma e independiente, desarrollan nuevas formas de pensar y de sentir, capa-

cidades que les permiten innovar, teniendo un vínculo con el entorno favorable en la relación familiar, como con sus pares, y en el sitio de desempeño laboral.

Apelando a nuestra memoria podemos recordar patrones y ubicaciones, asociar nombres con caras, y voces con personas que nos han afectado positiva o negativamente porque al llevar un registro mental de datos diversos podemos conjugarlos. Somos capaces de recordar anécdotas de la infancia, recrear situaciones, rememorar viajes, aniversarios y momentos significativos de nuestra vida, y atesorar objetos e incluso relacionar secuencias de movimientos entre unos y otros, cuando el suceso nos es significativo, transformándolo en valioso. Lo mismo entonces debemos hacer con la enseñanza, aplicando estrategias que nos permitan construir un espacio de diálogo y de encuentro en el aula donde el alumno se sienta parte y quiera estar.

Aplicación de estrategias: Coherencia en el uso de dispositivos móviles y tecnología

Decíamos que la escuela está cambiando, y en este proceso las estrategias de enseñanza también, para favorecer que el aprendizaje sea significativo.

Entendemos que la utilización de un campo de ideas, un cuadro sinóptico, palabras claves, imágenes seleccionadas para abordar el conocimiento y explicar la teoría, son una herramienta muy valiosa que puede ayudar a identificar información puntual dentro de un área compleja para el alumno, sobre todo cuando hablamos de las materias troncales de la carrera. Para prepararlo en el ejercicio de un futuro laboral donde enfrentará múltiples tareas y exigencias, y deberá actuar rápidamente tomando decisiones, para lo cual debe estar preparado para procesar la información con la que cuente y asumir desafíos. Estos ejercicios necesariamente deben estar plantados en un continente técnico que debe adquirir en la escuela para enfrentar las situaciones apremiantes que genera el mundo laboral, pero sin el uso de tecnología estamos formando alumnos para un tiempo pasado. Y necesariamente las oportunidades de acceder a ella hoy no son para todos. En el mientras tanto todo lo que hagamos para motivarlos y enseñarles siempre será valorado.

¿Quién dijo que no se puede aprender con alegría y ser útil a la sociedad? Y más con la certeza de que la tecnología es nuestra aliada. Por ello es importante la conectividad para la universalidad.

John Mahaffie, uno de los principales estudiosos de la educación del futuro sostiene que “la gente suele pensar que para innovar hay que gastar dinero y dar a cada estudiante una tablet o notebook, pero hay enfoques no tecnológicos mucho más interesantes.”

Antonio Moreno pone un ejemplo muy básico, “Los alumnos ya no escriben, lo hacen en el ordenador. Empeñarse mucho en la escritura y la ortografía tiene los años contados, lo mismo que el cálculo. ¿Por qué ir contra la calculadora?”, y dice “Otra cosa es la comprensión lectora, esto es diferente. Hay que saber leer y entender. Y escribir en el sentido de utilizar el pensamiento para expresar algo, saber discutir, argumentar”.

Es identificable como a los alumnos les cuesta hacer cálculos mentales, estimaciones con rapidez y precisión.

Utilizar el razonamiento lógico sin la computadora, para planificar una guía de posibles rutas eficientes para determinar una estrategia de solución comunicacional para su proyecto de diseño.

Independientemente del uso o no de las tecnologías, de las Tablet y de las Notebook en el aula, (para las resoluciones complejas) es necesario el tiempo de observación silente, tiempo que es individual en cada alumno y sin lugar a dudas cada uno tiene distintos ritmos frente al conocimiento y su interpretación. Poner el conocimiento en debate y discusión es el mejor disparador para construir nuevo conocimiento.

Nos hemos preguntado muchas veces como docentes si los teléfonos celulares o cualquier otro dispositivo electrónico realmente no son un elemento distractor, el punto es cómo podemos introducirlos con una dinámica productiva en el aula que nos sirva a las veces de la asignatura que estemos enseñando.

El uso inteligente de las redes sociales puede amplificar los horizontes posibles a nivel laboral para nuestros estudiantes, enseñándoles a contactarse con el mundo y analizar por ejemplo, la influencia que tiene la sociedad civil en asuntos de carácter transnacional y en políticas globales por ejemplo, o estudiar procedimientos protocolares en las toma de mando y ver las formas de diseñar en los grandes estudios de arquitectura.

El uso inteligente de Internet puede expandir un mensaje de sensibilización en las comunidades y hacer que la opinión pública presione a líderes políticos para la toma de decisiones por ejemplo.

El mayor acceso a Internet en las comunidades es proporcional a un mayor ejercicio de las libertades, de valores democráticos desde el uso inteligente de las tecnologías de la información para que la gente pueda hacer uso con mayor apertura, libertad y diversidad. El uso inteligente de las redes sociales puede fomentar y facilitar el trabajo en red y la colaboración entre los principales pensadores, líderes y activistas del mundo en temas de derechos humanos, sustentabilidad, libertad de prensa y demás temáticas en una contribución a multinivel.

Sugerimos la visita al sitio de la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones, una ONG que interpreta que Internet es un bien público y que su expansión y mayor acceso, resulta proporcional al desarrollo de las comunidades 12)

Uno se pregunta cómo puede la innovación beneficiar a nuestros estudiantes pues al mismo tiempo que el mundo conmemora los 25 años de la Convención sobre los Derechos del Niño, el Estado Mundial de la Infancia propone una reflexión audaz y original para hacer frente a los viejos problemas que todavía afectan a los niños más desfavorecidos (como es el caso de la muerte del niño Néstor por enfermedad, según consta en estadísticas y censo de La Nación, cuando en verdad murió de desnutrición, morir de hambre en Argentina es una vergüenza). Seguramente tendremos que profundizar muchísimo más en estos temas para que la población comience a sensibilizarse no solo con mensajes de repudio online sino con una clara exigencia hacia los responsables de resolver con políticas sociales estas problemáticas. Al respecto, teniendo en cuenta el respeto por los derechos del niño: Esta asignatura pendiente que es pensar en el

otro como un par merecedor de oportunidades. Se trata de motivar, sensibilizar, concientizar, de que en todo el mundo, una revolución de la innovación en favor de la infancia está creciendo... a menudo en los lugares más inesperados... y está cada vez más dirigida por los propios niños (como el caso de la niña pakistaní Malala Yousafzai que quería ir a la escuela 13) .

En los estudios de diseño, de tecnología y en los laboratorios universitarios, en las organizaciones del desarrollo y en las empresas, en las cocinas y los centros comunitarios están surgiendo nuevas formas de resolver los problemas, impulsadas por la creatividad, la capacidad de conectar y la colaboración.

Hablemos de nuestro perfil de alumno: la educación es una prioridad

Todos nacemos con talentos, descubrirlos es la habilidad para empezar a cultivarlos, y es en ese descubrimiento donde podemos ser los mejores. Nuestros alumnos vienen a la universidad con una mochila de metas y anhelos, ilusiones y objetivos, pero no todos son iguales, ni lo demuestran de igual manera. Así como nos encontramos con alumnos sobresalientes, inteligentes, participativos, cooperantes y dispuestos a aprender, tenemos una gran cantidad de alumnos que no tienen claro por qué están sentados en esas sillas, y buscan distraerse con otras cosas llevando el clima de la clase al desorden. Cuando se trabaja en dinámicas de grupo, las relaciones humanas pueden afectar el rendimiento, no siempre el alumno está cómodo con sus compañeros e injustamente comparte una calificación grupal que indudablemente no condice con su dedicación a la tarea. Entender esto también nos obliga a replantearnos la forma de calificar. Es preciso que seamos conscientes que cada alumno es individualmente un ser con habilidades que necesita aprender a aplicar las inteligencias múltiples (cada alumno es inteligente en algo). Los alumnos se disipan cuando se aburren.

Un tema preocupante, el 60% de los jóvenes del mundo es "ni-ni": no estudia ni trabaja. El alarmante porcentaje fue dado a conocer por la ONU, que remarca que podrían impulsar las economías de sus países si hubiera más inversión en educación. De acuerdo con el informe de la ONU sobre el estado de la población mundial 2014, refleja que el 60 por ciento de los 1.800 millones de jóvenes de entre 10 y 24 años en el mundo ni estudia ni trabaja. En otras palabras, 1.080 millones de jóvenes tienen perspectivas de vida sombrías y sus aportaciones al desarrollo serán limitadas, según apuntó la organización. El informe destaca que la cifra de jóvenes en el mundo es la más alta en la historia, lo que supone enormes retos y oportunidades, en especial para los países en desarrollo. Pero advierte que hoy en día más de 500 millones de jóvenes sobreviven con menos de dos dólares diarios, mientras que los derechos de las niñas y mujeres son constantemente vulnerados. También subraya que dos de cada tres países ignoran por completo a los jóvenes al diseñar las estrategias y los planes de desarrollo nacionales dirigidos a reducir la pobreza. Muchos países que no prestan atención a la juventud pueden experimentar un incremento progresivo de la tasa de fecundidad y verse obligados a mantener a un

elevado porcentaje de jóvenes y personas dependientes. Reaccionar rápidamente es un proceso que necesita tiempo de preparación, observar, pensar y resolver y para hallar soluciones. Precisamente, desde todos los sectores, deberíamos estar discutiendo estos temas, es necesario contar con elementos que nos permitan evaluar situaciones (contar con estadísticas serias y no números dibujados como comúnmente pasa para ocultar la realidad que no se sabe solucionar) y enfrentarlas con la certeza de entender sus consecuencias más próximas y su incidencia clara en el contexto. Los jóvenes son los innovadores, creadores, constructores y líderes del futuro, pero solo pueden transformar el futuro si cuentan con las aptitudes, la salud, la capacidad de adoptar decisiones y verdaderas opciones en la vida.

Estudiar una carrera para ambicionar poder y no para prestar servicio es satisfacer el ego pero no brindar a la comunidad una oportunidad de solucionar sus necesidades comunes.

Muchos especialistas en el mundo están diagnosticando lo que sucede en las aulas y es necesario que se reflexione al respecto. Antonio Moreno, catedrático de Didáctica y Ciencias Experimentales de la Universidad Complutense de Madrid, cree que “el sistema educativo está agotado, no da más de sí. La escuela tradicional es un aburrimiento, por eso hay tanto fracaso”. “Los alumnos hace diez años escuchaban, ahora ya no”, explica Manuel Jesús Fernández, director del instituto Virgen del Castillo de Lebrija (Sevilla). Motivo por el que decidió implantar el aprendizaje por proyectos y le está funcionando, a partir de ello, se ha vuelto a ganar a sus alumnos. El aprendizaje por proyectos es un tema que la Universidad de Palermo ha implementado como estrategia de aprendizaje y como otra forma de estudiar (15). Sin dudas el perfil de nuestros alumnos ha cambiado. Muy pocos son detallistas y esmerados en sus trabajos, y otros son multifacéticos, impulsivos, mientras que otros se evaden y pasan el tiempo, y personas tímidas a las cuales no se les escucha la voz, y seguramente tienen cosas interesantes que compartir, cuando otros más extrovertidos se expresan llevando adelante un coloquio que marca su liderazgo en tendencia durante la clase. Las personalidades de cada grupo determinan y en muchos casos condicionan el clima de la clase. Por esto es importante tener una estrategia organizada de los contenidos que se requieren enseñar y encontrar la forma didáctica de preparar la clase entendiendo el contexto, las capacidades y las competencias.

La gran competencia que libramos a diario es contra nosotros mismos tratando de ser mejores, evaluando nuestras metas, no para demostrar a los demás que lo somos sino para ser útiles a la sociedad en la que vivimos haciendo lo que nos gusta y haciéndolo bien, para el beneficio de nuestra comunidad, poniéndonos por delante marcas y/o metas que alcanzar y superar.

Ser ingenioso es una gran virtud pero no alcanza si uno se es honesto, responsable, perseverante, en las tareas y proyectos que uno desempeña, y si no se hace cargo de las causas y efectos que derivan de sus acciones presentes y futuras. La dedicación a la tarea no siempre es satisfactoria. La búsqueda de la perfección se limita en ocasiones a una élite que se destaca pero es preciso en-

señar didácticamente para todos, con la sana intención de que el conocimiento nos convoque por tener el desenvolvimiento de capitalizar el tiempo de estudio como herramienta para lograr la excelencia en la incorporación de habilidades nuevas.

Evaluar, planear, pasar por el filtro de la razón las ideas como las decisiones es un ejercicio necesario que hay que practicar a través de la observación, del aprender a ver, en el proceso de diseño de cada clase y al separar y seleccionar, al plantearse estudios de caso, que los tengan como protagonistas y desarrolladores, estamos centrando el conocimiento en la tarea como protagonista, pero debemos pensarla en base al perfil de nuestros alumnos y no solo el interés por imponer una planificación.

Tenemos que enseñar a nuestros alumnos a creen en sí mismos, en sus habilidades y capacidades, en el sentido del orden, de la estética, la belleza, la armonía de las cosas y la convivencia en el caos del universo de las ideas, y el placer del saber, pues cuando lo hagan, sus resultados serán superadores, al ganar confianza desarrollarán todo su potencial con firmeza y dignidad.

Para todos los que tenemos vocación de enseñar, son nuestros pensamientos los que nos impulsan a ayudar a nuestros alumnos a desarrollar su espíritu crítico, el mismo que los hará libres y seguros de sí mismos en su calidad de dignos y ser personas.

Como docentes tenemos la misión de ser facilitadores del descubrimiento de conocimiento, del acceso a la cultura en todas sus manifestaciones. Argumentar la importancia de vivir en diversidad para enriquecer el trato con los demás, usar nuestra influencia para dejar huella, despertando el interés por aprender y poder multiplicar el conocimiento para favorecer el bienestar, el trato diario en cualquier ámbito de tareas, el comportamiento favorable para una acción armónica en donde discutir no signifique pelear sino pensar distinto y poder decirlo sin ser por ello apartado, ni separado ni excluido ni estigmatizar a nadie por ello.

En esta nueva visión del mundo desde la perspectiva del otro, el factor humano y cultural, pasan a ser centrales. En este sentido, el término cultura es visto como cultivo, implica “el resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio de las facultades intelectuales del hombre” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua); ciertamente ver la cultura como el hilo coincidente que se une con la educación intelectual y moral un aprendizaje que nos permite ser mejores personas. Es decir el hombre culto es el que participa de los más altos valores conservados por esta tradición de la sociedad, en consecuencia, la cultura se asocia a la educación intelectual y moral.

El concepto de cultura ha oscilado como en un péndulo, entre dos concepciones diametralmente opuestas, por un lado, la formación de la personalidad, lo que los griegos llamaron Paideia y los latinos Cultus Anima (cultivar el alma); y por otro, lo que el hombre realiza para dominar la naturaleza, modificar el ambiente natural y adaptarlo a sus necesidades, fines, intereses y valores. La producción de conocimiento nos lleva a perseguir determinados mensajes y reflexiones como estas: “En-

señemos a nuestros alumnos a disfrutar del viaje que representa el aprender y no solo llegar al destino para la obtención de un título. Los valores humanos son el continente de mayor riqueza del que se vale un buen profesional de diseño, sensible a las realidades sobre las cuales debe desempeñar su labor para prestar un servicio desde la esencia misma del oficio. Las acciones generadas dentro de un marco académico contribuyen a reflexionar sobre las prácticas docentes hacia los objetivos de progreso que favorecen mediante la educación, el fortalecimiento profesional necesario, para construir institucionalidad” (Ponencia de C.Lopez 16).

La generosidad se cultiva en la práctica: Pedir ayuda no es una señal de debilidad sino de valentía y coraje por asumirse humano, porque todos necesitamos del otro para “ser”. Sin mí para no soy nada y todos son mí todo.

Trascendencia diseñada: Borges, Kodama y la trascendencia, vivencias del Atrio de los gentiles

Recientemente tuvo lugar en Buenos Aires, por primera vez, el *Atrio de los gentiles* (17) que tomaremos como ejemplo para comprender a través de la literatura de Borges (recordemos que 2014 ha sido el año de leer a Borges en la escuela), y los mensajes de los expertos ecuménicos e incluso del Papa Francisco, el concepto de trascendencia y la importancia de la responsabilidad ciudadana, pensando en la educación desde una perspectiva diferente.

Recuerdo con calidez el momento en que conversaba en la Fundación Borges (de la calle Anchorena), con María Kodama mientras esperábamos disfrutar de la película que hizo junto a Borges titulada *Borges, Un Destino Sudamericano*, un film basado en el *Cuento El Sur* (de Jorge Luis Borges) e interpretada por ambos con la dirección de Tadeo Bortnowski y José Luis Di Zeo. En ese momento uno tiene la imagen del gran poeta circundando el aire y hablándote en el silencio, y le pregunté a Kodama (justamente como parte del eje del *Atrio*) sobre el agnosticismo y me dijo que “los que reciben el don de la fe, afirman y sienten que Dios existe, los ateos afirman y niegan que Dios existe y, en ambos casos, algo en su interior queda en calma”. Respondiendo a esa pregunta que le había formulado, afirmó también que “Borges y yo éramos agnósticos y probablemente éste era el más patético de los destinos y al mismo tiempo el que más nos acercaba a Dios, si existía, porque trazábamos un camino paralelo, continuo, tratando de llegar a él, de entender, por el único camino imposible de lograrlo: la razón. La fe como el amor nos alcanza como una súbita revelación más allá de todo propósito personal, es algo dulce y terrible a la vez, como toda revelación que involucra nuestra esencia”. También llegó a contarme que cuando hablan de estos temas con Borges, (con quien se divertían mucho) terminaba diciéndole que ese camino paralelo que recorrían encerraba una esperanza porque si, como dicen, “las paralelas en el infinito se unen, volverían a unirse a esa luz, energía, fuerza primera o Dios”.

Luego de este comentario enriquecedor de una bonita experiencia, es importante describir lo que significa este acontecimiento denominado el *Atrio de los gentiles* que no es otra cosa que un encuentro de diálogo cultural

abierto a toda la sociedad con importantes actividades del mundo intelectual, artístico y social, que en verdad empezó unos meses antes, cuando en un encuentro que se realizó el jueves 3 abril de 2014, en el Salón Dorado del Palacio San Martín, el arzobispo de Buenos Aires y primado de la Argentina, cardenal Mario Aurelio Poli, y el Secretario de Culto de la Nación, Guillermo Oliveri, anunciaron que el *Atrio de los Gentiles* (la iniciativa del Pontificio Consejo de la Cultura para fomentar el diálogo entre creyentes y no creyentes), orientaría sus debates sobre *Economía del bien común, Responsabilidad Social y Civil de empresas y ONG, Borges y la trascendencia*, realizando espectáculos de música, danza, y exposiciones para celebrarlo (18).

Haciendo un poco de historia tenemos que afirmar que el Atrio de los gentiles reconoce diversos antecedentes dentro de la Iglesia Católica, pero como programa en sí fue creado por el Pontificio Consejo de la Cultura del Vaticano en 2010 y hasta el momento realizó actividades en casi 50 ciudades. La primera fue en París, y en América la primera fue en la Ciudad de México en 2012.

Concretamente el Atrio de los Gentiles es un programa de diálogo que promueve el Pontificio Consejo de la Cultura del Vaticano, que fue iniciado por Benedicto XVI y continuado y potenciado por el actual Papa Francisco. La iniciativa, que se concretó en varias ciudades de Europa y de América, ahora presente en la Argentina, continuando el proyecto del Foro Ecuménico Social sobre *Diálogo Intercultural y Responsabilidad Social*, al que tuve la oportunidad de ser invitada y que contó con la participación de destacados intelectuales y artistas de la Argentina y del exterior, directivos de empresas y ONG, religiosos de distintas confesiones, políticos y funcionarios. El nombre de este programa es tomado de la escena del Templo de Jerusalén (posterior al año 20 a.C., ya ampliado por el rey Herodes y que se sostuvo en pie hasta el 70 d.C. 19), en donde se disponía de un importante patio con atrio al que podían acceder los no judíos y con quienes ellos debatían sobre la existencia de un único Dios y sobre la vida misma. Además de las áreas reservadas a los miembros del pueblo de Israel (hombres, mujeres, sacerdotes) en este templo había un espacio en el que todos podían entrar, judíos y no judíos, circuncisos e incircuncisos, miembros o no del pueblo elegido, personas educadas en la Ley y personas que no lo era. En ese sitio se reunían rabinos y maestros de la Ley dispuestos a escuchar las preguntas y a responder en un intercambio respetuoso y misericordioso. Este espacio era el atrio de los gentiles o paganos (en latín el atrium Gentium), un lugar al que todos podían acceder y en el que podían permanecer, sin distinciones de cultura, lengua o profesión religiosa, un lugar de encuentro y diversidad. De tal lugar viene la inspiración para esta iniciativa del Consejo Pontificio de la Cultura conocido como “el atrio de los gentiles”. Se trata de un ámbito de encuentro y diálogo, un espacio de expresión para los que no creen y para los que se hacen preguntas acerca de a la propia fe, una ventana abierta al mundo, a la cultura contemporánea y las voces que ahí resuenan. El atrio es también definido como “un puente” entre quienes piensan distinto, pero que siempre buscan el

bien y la verdad en la vida. Por eso el ámbito del Atrio evita caer en discusiones tales en las que los actores buscan ver quién gana y quién pierde, la idea es que todos ganemos algo a través del diálogo.

Ciertamente lo que hace rico este encuentro es la diversidad de pensamientos y la oportunidad de que surjan ideas nuevas a partir de estos intercambio don Todo fluye, como alude Borges en Son los ríos (en *Los Conjurados*) y se retroalimenta, de ahí la riqueza que brinda la experiencia.

Pensar la educación en perspectiva: Aporte del Atrio de los gentiles

El Atrio llega a la Argentina por la intercesión del profesor Stefano Zamagni, por la confianza del presidente del Pontificio Consejo de la Cultura del Vaticano, cardinal Gianfranco Ravasi y por el empeño de un conjunto de personas que nos animamos a embarcarnos en este proyecto. Fue justamente el cardinal Ravasi quien le encomendó al Foro Ecueménico Social la realización del Atrio en Argentina (20). Luego, el Papa Francisco alentó al Foro Ecueménico a llevar adelante esta actividad. Y así se fueron sumando las distintas personalidades de la cultura y de la religión para aportar su granito de arena. La apertura estuvo a cargo del cardinal Poli y contó con la presencia del director del Congreso Judío Latinoamericano Claudio Epelman, el Pastor Tomás Mackey, director del Seminario Bautista Internacional, María Kodama, presidente de la Fundación Internacional Jorge Luis Borges, y Gonzalo Verdomar Weiss, presidente del Consejo Consultivo que se está creando y que se dio a conocer en el encuentro. También en esta reunión el Foro Ecueménico Social (organizador del atrio) inició la VIII Campaña para Jóvenes, para la Prevención de Adicciones donde se hizo presente el titular de la Sedronar, Juan Carlos Molina, la Hermana Theresa Varela, vicepresidenta del Foro y presidenta de la Fundación Misión Esperanza, Silvia Padovani, de la Casa del Niño Lourdes, Domicio Queiroz, de la Fazenda de Esperanza, y Luis María Ocampo, del Centro de Estudios y Acción Social para abordar específicamente el tema en Cancillería.

La propuesta del Atrio es salir al encuentro del otro aceptando la diversidad de pensamientos y creencias, y desde allí buscar contribuir a un mejor entendimiento entre las personas siempre elevando el pensamiento hacia lo mejor, que es la base sobre la cual estamos sentando las premisas de este paper.

Los ejes culturales sobre los que se fue desarrollando la programación fueron *Borges y la trascendencia y la Responsabilidad Social y Ciudadana* y las sedes, la ciudades de Buenos Aires y Córdoba (que son las ciudades responsables de las diversas actividades en sus sitios emblemáticos como parte de la valiosa experiencia de encuentro y diálogo a lo largo de todo el proceso que se transitó para esta realización).

En todas estas actividades vemos mucho más la realidad dinámica de Heráclito que la quietud de Parménides, (dos griegos que con tesón y buena voluntad buscaban explicar la realidad). El término “gentiles/paganos” exige una reflexión preliminar. Si en ámbito judío se refería a los que no eran judíos, los incircuncisos, actualmente

la identidad de los invitados a este “atrio” solicita ulteriores preguntas. El término latino gens, de donde proviene el término “gentil”, invita a la idea de nación extranjera en contraposición al pueblo romano, el *populus romanus*. La palabra Gentil o pagano es la traducción del hebreo *goi/goyim*, que aparece 561 veces en el Antiguo Testamento, y del griego *ethnos/ethnê*, que aparece no menos de 162 veces en el Nuevo Testamento.

Así entonces, en el curso de la historia de la alianza con Dios, hasta los que parecían ser estar excluidos de ella, los extranjeros, gentiles, paganos, eran en realidad objeto de interés y eran tenidos en consideración.

Con este encuentro del Atrio, ha sido abierto un espacio concreto, donde todos estamos convocados, cada voz se une a otras voces que van a la búsqueda del Dios desconocido. Sin lugar a dudas, el entendimiento de las distintas creencias y religiones nos van a permitir comenzar el camino de vinculación desde el lugar del respeto y de la diversidad. A raíz de ello, hemos estudiado con mis alumnos en la cátedra de Ceremonial y Protocolo, el valor de la fe y las creencias realizando un análisis sobre las religiones, abordando el Hinduismo, el Confucionismo, la regla dorada, el Código de Hammurabi, la ley del Talión, el Budismo y las cuatro nobles verdades y el estado de Nirvana, los Pilares del Islam, e incluso relevar los libro antiguos sagrados, y aprender también sobre el Judaísmo, el Cristianismo, el Protestantismo, la Cienciología y entender el Agnosticismo (para lo cual recurrimos al Aleph de Borges) y la experiencia que tuvimos en las exposiciones en clase ha sido maravillosa. Basándome en lo expuesto, es fundamental que la libertad de culto sea también una elección a conciencia y para ello es necesario conocer otras religiones. Aprender de la rica herencia del Concilio Ecueménico Vaticano II, de Pablo VI y del Sínodo de los Obispos, darnos cuenta del legado de Juan Pablo II quien creó en 1982 el Consejo Pontificio para la Cultura (Carta autógrafa al Cardenal Secretario de Estado, 20 mayo 1982) y que posteriormente, con la Constitución Pastor Bonus de 1988, pasó a denominarse Consejo Pontificio de la Cultura, es esta nueva situación creada tras la desaparición de los regímenes comunistas en Europa, con la Carta Apostólica en forma de Motu proprio *Inde a Pontificatus*, del 25 de marzo de 1993, Juan Pablo II unió el Consejo Pontificio para el Diálogo con los No-creyentes (fundado en 1965 por Pablo VI) con el Consejo Pontificio para la Cultura, para formar un único organismo denominado Consejo Pontificio de la Cultura. Es el 30 de julio de 2012, cuando el Papa Benedicto XVI con el Motu proprio *Pulchritudinis Fidei* agrega al Consejo la Comisión Pontificia para los Bienes Culturales de la Iglesia y en a partir de esto el Papa Francisco pide que el diálogo sobre Borges ayude a entender al hombre y su apertura a la trascendencia.

Por esta razón incluimos el análisis este importante acontecimiento, no solo como hito histórico sino como hecho cultural enriquecedor de todos los diálogos.

El Papa Francisco pidió a los participantes del Atrio de los Gentiles, que la reflexión sobre Jorge Luis Borges permita un diálogo cultural fecundo que “ayude a entender al hombre en sus relaciones interpersonales y su apertura a la trascendencia”. La reflexión conjunta

sobre la figura del eminente escritor Jorge Luis Borges constituye ciertamente una base propicia para suscitar un fecundo diálogo cultural y el necesario intercambio de ideas que anima a buscar, en el respeto y la escucha sincera del otro, la verdad del ser humano, llamado a cultivar aquellas virtudes que lo engrandecen y dignifican, abriendo así la puerta de su corazón a Dios, que siempre ofrece una esperanza que no defrauda y expresó su deseo de que “los trabajos de estos días sirvan también como acicate para que el bien común, el mutuo entendimiento y la afectiva cooperación puedan ser cada vez más el sólido fundamento de nuestra sociedad”. Durante las jornadas, el mensaje papal fue leído por el arzobispo de Buenos Aires y primado de la Argentina, cardenal Mario Aurelio Poli, durante el acto de apertura en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Luego el cardenal Gianfranco Ravasi, presidente del Consejo Pontificio para la Cultura, compartió una mesa junto con la viuda del autor, María Kodama, el rabino Daniel Goldman y el filósofo Santiago Kovadloff. El purpurado vaticano aseguró que “la óptica de Borges no es la del creyente” y puntualizó: “Es la inquietud del poeta agnóstico”, mientras tanto María Kodama consideró que el calificativo agnóstico atribuido a Borges implica “aprender lo inasible a partir de la capacidad de razonar” y afirmó que desde su infancia el autor “sintió la inquietud metafísica”. Sin dudas las neurociencias que citamos al comienzo de la investigación estudian el pensamiento de Borges para entender el universo porteño por ejemplo.

Kovadloff se refirió a Borges también con emocionada elocuencia y habló del pensamiento como acción que conduce a la trascendencia, lo cual claramente nos indica un camino en el ejercicio de la docencia, mientras que Goldman reconoció que cita en forma habitual a Borges en sus clases teológicas y predicaciones en el templo, porque son inspiradoras.

Cabe señalar que en el marco del Atrio de los Gentiles, la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires (UCA) otorgó el doctorado honoris causa al cardenal Gianfranco Ravasi, al destacar la capacidad del purpurado vaticano para exponer las convicciones creyentes en un atractivo diálogo con la sensibilidad contemporánea (21). Al finalizar el acto académico, el cardenal Ravasi inauguró en el Pabellón de las Bellas Artes de la UCA la muestra “Atravesar y permanecer I” con obras de los artistas Gracia Cutuli, Alejandro Pérez Becerra, Paola Girimonti, Andrés D’ Arcangelo, María Silvia Corcuera Terán, Adriana Gibello, Jorge Garnica, Patricio Bonta, Pablo Corletti y Patricia Dunsmore. Curadora: Teresa Rojas porque el arte formó parte integrante de este evento para elevar el espíritu incluso con los concierto de cámara que fueron previstos. La Ciudad declaró visitante ilustre al cardenal Ravasi: El purpurado vaticano recibió el reconocimiento de manos del jefe de Gabinete porteño, Horacio Rodríguez Larreta, y del diputado Enzo Pagani, en representación de la Legislatura, en el marco de un acto en el Salón Dorado del Teatro Colón (22).

Miserias y grandezas, ver el potencial y todo lo que podemos hacer con él, cómo las neurociencias nos ayudan a entender cómo aprendemos, la importancia de una

alimentación adecuada en los primeros años de vida (con la elocuente intervención del Dr. Abel Albino de la Fundación CONIN), el rol de la empresa y de la comunidad como transformador de la condición social, la responsabilidad ciudadana y el rol protagónico de la educación en la formación en valores, son algunos de los temas centrales aportados por el Atrio y más allá de crear un clima de entendimiento y de duda, la paradoja de la fe y la importancia de creer en algo superior a nosotros como eje central de nuestra búsqueda de la perfección, nos está mostrando como lo espiritual sigue siendo tema de conversación en siglo XXI, y las artes nos permiten expresarlo y los saberes enriquecernos.

La importancia de generar asombro al enseñar, la belleza, mística y misterio en la obra de Borges, son sin duda un inspiración para todos los docentes.

Conclusiones

La curiosidad es un elemento distintivo que nos abre al mundo. Aprender a convivir en común unión junto a personas que profesan religiones distintas, con culturas diferentes y desarrollan sus tareas motivados por la curiosidad en la búsqueda de la trascendencia, implica estar abiertos a desarrollar puentes de diálogo: un desafío comunicacional que sin lugar a dudas cambia la perspectiva de la educación abriendo a nuestros alumnos un crisol de descubrimientos.

Firmeza en las actitudes y perseverancia en los ideales, para ser una persona íntegra, plena, feliz, es sin duda una convicción. Despertar al conocimiento para ponerse en acción, es una cuestión de actitud, la vida siempre ofrece oportunidades, se requiere prepararse para encarar desafíos. Es importante dar lo mejor de uno en cada paso que damos.

Tenemos que preparar a nuestros alumnos para tomar decisiones, facilitándoles el autoconocimiento a través de la reflexión y del pensamiento crítico. Las puertas se abren cuando estamos preparados para modificar aquellas cosas que podemos cambiar, superar obstáculos y caminar hacia la perfección, entendida como espacio dinámico de evaluación de nuestros actos. La conciencia que se despierta nos responsabiliza frente a un mundo que necesita de nosotros para sostenerse. En la calidad de las decisiones que tomamos está nuestro horizonte.

Aprender a ser sensatos, prudentes, precavidos y previosos, considerando los imponderables como imaginando escenarios distintos en función de aquello que podemos cambiar. Es preciso enseñar a nuestros alumnos a ser perseverantes, y perseguir sus sueños, darles alas para volar con un buen tren de aterrizaje, aquel que da la capacidad de soporte necesaria para volver a levantarse de una caída y recuperar la esperanza para volver a intentarlo. Aprender la importancia de pasar con determinación, de las ideas a la acción.

Las realidades que nos rodean son simplemente fruto de nuestras propias creaciones y como tal nada es fijo, todo nace de una idea. Aferrarnos a la realidad, sin imaginar alternativas nos estanca. El poder de cambiar la realidad está en la voluntad de hacerlo, hace falta amor y disciplina para lograrlo, perseverar en aquello que consideramos valioso. Sin dudas los proyectos son los que

nos mantienen en forma, cuando la ilusión es latente y compartida con otros que cooperan en un proyecto, porque trabajar en equipo equivale a encontrar espacios de pensamientos que nos enriquecen y nos enfrentan a nuestras debilidades y fortalezas para solucionar amenazas y convertir en oportunidad lo que pensamos.

Los estados emocionales nos condicionan, aprender a revisar metas es puntual para proyectarse. Los grandes logros ocurren cuando los sueños son más grandes que las excusas.

El servicio que brindamos como comunicadores sociales, como artistas, como profesionales del diseño, como educadores y formadores, tiene responsabilidades sobre la sociedad que estamos construyendo. Nuestra ocupación, nuestro trabajo es absolutamente importante a la hora de equilibrar la balanza, de imaginar un mundo más vivible, y esa primera fase empieza desde la educación, donde la escuela de la que venimos nos proyecta hacia dónde vamos. Indudablemente las oportunidades para todos son parte de esta construcción necesaria que debe gestarse desde la política pública educativa para asegurar una educación de calidad a la cual tengan acceso todos los ciudadanos, teniendo como eje central los derechos del niño a la educación y al desarrollo.

La creatividad, la innovación, la tecnología son nuestras aliadas para pensar en una educación de calidad, enseñando a nuestros alumnos a proyectar sus metas, trabajar para alcanzarlas, perfeccionando los aprendizajes adquiridos con la incorporación de nuevo conocimiento, producto de la lectura, del razonamiento, de la praxis, de valorar la acción de estudiar como elemento vital para capacitarse para el futuro, como una aproximación a la meta, al alcance de los sueños, de la misión para la cual nos estamos formando a lo largo de toda la vida. Es preciso crecer con la experiencia y es el aula uno de los sitios centrales de este proceso vital que ocurre cuando estamos enseñanza-aprendiendo-capitalizando saberes, pensando y haciendo....

En síntesis, y basados en los mensajes emitidos por UNESCO como marco referencia, entendemos que se debe plantear la imperiosa necesidad de diseñar y aplicar políticas públicas culturales donde a través de los distintos agentes culturales se combinen los campos de acción a nivel nacional e internacional. En relación con lo nacional se debe constituir una base jurídico-política desde la cual se puede avanzar en esta dirección, a través de la participación de todos los agentes culturales nacionales, estatales y municipales; en tanto que en el ámbito internacional, a través de las convenciones, foros, seminarios, tratados conferencia, etc., los agregados culturales actúen en función de agentes culturales en el exterior y/o como facilitadores para orientación, planificación, diseño de proyectos y programas que coadyuven al desarrollo sostenible de nuestro pueblos, creando redes culturales que garanticen el libre flujo de la información.

Cada ciudadano comprometido con la realidad, los docentes, las organizaciones educativas, las instituciones de la sociedad civil que estamos involucradas en la formación de personas, somos agentes culturales que tenemos el compromiso de generar acciones que favorezcan esta construcción puentes, elaborando programas que

puedan aplicarse despertando una conciencia creciente, a través de la participación de la sociedad civil, organizaciones sin ánimo de lucro, economía social, asociacionismo; es decir, el tercer sector para trabajar con esfuerzo, dedicación y entrega en multiplicar las oportunidades para todos y sin lugar a dudas trascender y vivir el milagro de la vida desde la comprensión, el respecto y el entendimiento de la diversidad y disparidad de pensamientos y creencias, que indudablemente nos ayudará a construir espacios de diálogo.

Notas:

1. El caballero de la armadura oxidada de Robert Fisher
2. Situación y tendencias laborales de los jóvenes en América latina <http://www.cepal.org/de/agenda/0/22000/Weller.pdf>
3. León, J. A. L. (2010). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? (2004). Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2010) 7. http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530df80e7700c.pdf
4. Publicaciones de la Universidad de Palermo http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/
5. Aulas creativas e innovadoras con experimentación y praxis profesional. Autor Cristina Amalia Lopez p 188-223 http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/536_libro.pdf
6. Eduardo Escallón Largacha 6 <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122245.html>
7. Ágora griega: <http://etimologias.dechile.net/?a.gora>
8. Blog docente como elemento consultivo de tareas, materiales didácticos y trabajos prácticos; http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/Blog/docentes/index.php?id_docente=5499
9. Tiene casi 80 años, es bisabuela y acaba de recibir de locutora. Gladys Accastello cumplió su sueño tras estudiar en la Universidad Nacional de San Luis. Tiene seis nietos y cuatro bisnietos.
10. (http://www.udesa.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/Que_puede_aportar_la_investigacion_en_neurociencias_a_la_educacion%F3n_Manes.pdf)
11. (http://www.oei.es/divulgacioncientifica/?Jean-Pierre-Changeux-La&utm_content=buffer9fdd8&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer)
12. Interesante perfil global, solidario, informativo, independiente y no-ideologizado. (Site institucional: <http://www.apc.org/es/home>)
13. http://es.wikipedia.org/wiki/Malala_Yousafzai
14. El informe: "Innovación para todos los niños y niñas" <http://sowc2015.unicef.org/?lang=es>
15. Universidad de Palermo www.palermo.edu/
16. Ponencia presentada por Cristina Amalia Lopez durante el encuentro panamericano realizado en México en 2014 en la coordinación de Diplomados satoriales.
17. Atrio de los gentiles realizado en Argentina del 26 al 29 de noviembre de 2014 <http://www.atriodelosgentiles.com.ar/>
18. Anunciando el Atrio de los gentiles <http://www.aica.org/11397-el-cardenal-poli-anuncio-la-realizacion-del-atrion-de-los.html>

19. En el año 20-19 a.C., el rey Herodes dio inicio a los grandes trabajos de renovación, casi de reestructuración, del templo de Jerusalén, el segundo, el que fue construido después del exilio

20. El Atrio de los Gentiles, un espacio de debate entre creyentes y no creyentes que promueve el Consejo Pontificio para la Cultura, en Buenos Aires, donde intelectuales, empresarios y académicos intercambian opiniones sobre “Borges y la trascendencia” y “Responsabilidad Social”. <http://www.cultura.va/content/cultura/es/organico/profilo.html>

21. La distinción fue otorgada por el arzobispo de Buenos Aires, cardenal Mario Aurelio Poli, y el rector de la UCA, arzobispo Víctor Manuel Fernández. El purpurado vaticano pronunció una conferencia magistral sobre “Fe, cultura y sociedad”, que puede descargarse en el link http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo81/files/FE_CULTURA_Y_SOCIEDAD.pdf.

La distinción al cardenal Ravasi <http://www.aica.org/15314-la-uca-otorgara-el-doctorado-honoris-causal-cardenal-ravasi.html>

22. Declaran a Ravasi visitante ilustre de la Ciudad de Buenos Aires <http://www.aica.org/15335-la-ciudad-declaro-visitante-ilustre-al-cardenal-ravasi.html>

Referencias bibliográficas

Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana. Metas Educativas 2021. España: OEI.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Morata.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós

Díaz-Barriga A, F. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*.

El 69% de estudiantes de primaria no entienden lo que leen <http://www.larepublica.pe/03-04-2013/el-69-de-estudiantes-de-primaria-no-entienden-lo-que-leen>

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.

Fröebell, F. (1826). *La educación del hombre*, traducido del alemán por J. Abelardo Núñez.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.

Guilford, J. P. (1950). *Creativity*. The American Psychologist, vol 5

Peralta, V. y Salazar, R. (comp.) (2000) *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. España: OEI

Peralta, V. (2003). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Peralta, V. (2008). *Innovaciones curriculares en educación infantil*. México: Editorial Trillas.

Piaget, J. (1975). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata (1.a ed. 1926).

Lopez, Cristina Amalia; Bergomi, Paolo I. G. *Nuevas instancias en la formación del diseñador*. Pensar más allá de la herramienta (2014 - Actas de Diseño) -OEI (2010). Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación – Universidad de Palermo

Malaguzzi, Loris (2001). Barcelona: Octaedro. *La educación infantil* en Reggio Emilia.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

Abstract: Curiosity comes from the hand of observation, the discovery of the new, the awakening of consciousness and the necessary evolution of which we are all participants individually and collectively. Putting knowledge into debate and discussion is the best trigger to build new knowledge, starting from the premise of a new way of teaching, evaluating the expertise versus traditional knowledge, with diagnoses that commit us to create opportunities for professional practice laboratory, taking into account the new profile of student and education major change brought about by the Internet, inviting prospective thinking about education. The thrill of learning always arises with the motivation generated in the classroom, if we do not talk with our students, the group synergy does not exist, the dialogue fails and so the importance of reviewing participatory strategies, our horizon is in the quality of our decisions. Clearly what brings us together is not required to learn and duty to teach but the chance of that experience as enriching expertise for the parties transcending beyond the classroom.

Keywords: teaching - learning - teaching strategy - design-intercultural

Resumo: A curiosidade vem da mão da observação, da descoberta do novo, do acordar da consciência e da necessária evolução da que todos somos partícipes individual e coletivamente. Pôr o conhecimento em debate e discussão é o melhor disparador para construir novo conhecimento, partindo da premissa de uma nova forma de ensinar. Avaliando o saber fazer frente ao saber tradicional, com diagnósticos que nos comprometem a gerar espaços de laboratório com práxis profissional, tomando em conta o novo perfil de estudante e a mudança transcendental da educação provocado por Internet, convidar a pensar a educação em perspectiva. A emoção de aprender sempre mais, surge com a motivação gerada na sala de aula, se não conversamos com nossos alunos, a sinergia de grupo não existe, fracassa o diálogo, por isso a importância de rever estratégias participativas, na qualidade das decisões que tomamos está nosso horizonte. Claramente o que nos convoca não é a obrigação de aprender e o dever de ensinar senão a oportunidade dessa experiência como vivência enriquecedora para as partes transcendendo para além da sala de aula.

Palavras chave: ensino – aprendizagem – estratégia pedagógica – design - intercultural

(*) **Cristina Amalia Lopez:** Docente de la Universidad de Palermo. Presidente de CONPANAC. Presidente de la Asociación. Argentina de la Moda. Directora de MODELBA. Co Directora de BOOK 21.

Diversidad cultural y educación

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Esteban Maioli (*)

Resumen: La ponencia pretende revisar algunas cuestiones primordiales sobre la educación en los contextos actuales de globalización. Presenta los desafíos que implica la necesidad del procesamiento de la diversidad y los efectos “no deseados” de una resolución ineficaz de la misma. Ello conduce a la conformación de universos simbólicos discriminatorios, muchas veces reproducidos a nivel del sentido común por la propia institución educativa.

Palabras claves: diversidad cultural – globalización - discriminación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 136]

I. Introducción

La educación es una institución que, a lo largo de la historia, ha sido objeto de profundas transformaciones. Tales cambios han acompañado, claro está, a las modificaciones que se han sucedido en los distintos contextos socio-históricos. En tanto parte del ordenamiento institucional, y como principal “responsable” de la reproducción social de la colectividad, la educación no puede ser pensada escindida del contexto socio-cultural del cual forma parte. Tal contexto, sin dudas, exige la revisión de la diversidad cultural. Tal entorno de diversidad no supone que se trata de una condición novedosa: contacto intercultural ha existido previamente. Sin embargo, la globalización entendida como proceso social de cambio sociocultural exige profundizar sus efectos, al tiempo que invita a establecer relaciones analíticas posibles entre la diversidad cultural y la educación.

II. Acerca de la cultura

La cultura, entendida en términos sumamente amplios y generales como el marco referencial desde el cual las prácticas sociales del conjunto de los actores que conforman un agrupamiento humano son significadas, se constituye como objeto de estudio privilegiado para la Sociología y la Antropología. En principio, dicho análisis debe suponer la desnaturalización y la deconstrucción, siempre que ambos procesos sean entendidos como necesarios para poder analizar en profundidad a esa estructura (estructurante) que llamamos cultura. Es decir, se hace necesario un análisis del sentido práctico de las acciones de actores y grupos, en tanto que solo ese análisis contextual permitiría recomponer las matrices de sentido de las prácticas sociales (Grimson, 2011). Al fin y al cabo, toda acción social se encuentra localmente situada, anclada en un tiempo y espacio original (Giddens, 1984).

La importancia de la cultura como objeto de reflexión ha sido una constante en la perspectiva sociológica. Los primeros sociólogos, desde una perspectiva holista, e influenciados por el positivismo reinante durante la primera mitad del siglo XIX, consideraban a la cultura casi de manera análoga que la sociedad. Para ser más precisos, cultura y sociedad se entendían de modo “holista”, sin claras distinciones teóricas. Solo a partir del desarrollo e institucio-

nalización de la Sociología, y fundamentalmente, a partir del desarrollo del enfoque comprensivista, se comenzó a reflexionar sobre la cultura como un “encuadre” desde el cual se ofrecían elementos que permitían a los sujetos asignar significaciones o sentidos (“procesados” subjetivamente) a sus prácticas sociales.

El hecho de considerar la cultura como “producto” de la actividad social de manera exclusiva puede conducir al error de pensarla como un mero instrumento de aquellos grupos humanos que detentan una posición dominante en cierta estructura socio-cultural. En este sentido, es necesario advertir que la cultura no es el resultado más o menos planificado de grupos hegemónicos o supra-ordenados que, a la manera de una planeada ingeniería social, se proponen el diseño de una sociedad a su gusto. Al menos, *no solo eso es la cultura*. La cultura también es el resultado de la contingencia de lo social. Es decir, “existen algunos procesos de sedimentación de las prácticas como tradiciones y de las categorías como identidades que no resultan de intervenciones políticas delimitables de las elites o de sectores subalternos, sino que son respuestas más o menos espontáneas a los cambios sociales” (Grimson, 2011: 18). No obstante, es necesario advertir que las diferencias son también el resultado de una convención social. La operación de clasificación de las diferencias se vale del lenguaje, también construcción simbólica y convencional, para poder distinguir. Lo que resulta evidente, al menos luego de la desnaturalización de lo social, es que aquello que es clasificado de tal modo por medio del lenguaje, no tiene un significado intrínseco. Es decir, la asignación de significación es también social y por ello se puede dar cuenta de una vasta diversidad de variantes en la unidad de cada clasificación. Con ello, se advierte que las construcciones simbólicas de las diferencias es parte constitutiva de la vida social. La desigualdad, la discriminación o la estigmatización, sea de sujetos o grupos sociales específicos, es el resultado de un proceso de creación humana, contingente y real. Es posible, al menos imaginar, la posibilidad de una existencia social distinta para tales sujetos o grupos. En este sentido “toda institución social, que siempre se presenta como segunda naturaleza, solo existe por haber sido creada, inventada y construida por seres humanos específicos (...) toda forma de clasificación, todo estereotipo

y toda creencia, no solo existen independientemente de la voluntad de quienes se relacionan con ellos. También afectan concretamente sus vidas (Grimson, 2011: 28).

III. La diversidad cultural

Resulta menester señalar que, frente a la consideración de la “cultura” como elemento de elucidación teórica, lo cierto es que en el análisis de la vida cotidiana de los grupos humanos se hace notable el hecho de que no existe “una cultura”, sino más bien una multiplicidad de culturas que se encuentran todas ellas imbricadas. Las relaciones interculturales, ciertamente, no siempre son “amenas”: muchas veces originan espacios de conflicto social con diferentes grados de intensidad. La manifestación de tales conflictos es la existencia de fenómenos institucionalizados de discriminación social, que asumen distintas modalidades, tales como la estigmatización de grupos sociales, la invisibilización de otros, la segregación social e incluso la generalización a nivel de la matriz de sentidos de prácticas prejuiciosas y estereotipaciones negativas. Todo ello conduce a la necesidad de revisar los modos de relacionamiento de las distintas culturas o sub-culturas, al tiempo que exige la revisión sobre los modos más adecuados de resolución de los conflictos inherentes a la existencia de tal diversidad.

La “sociedad”, término sumamente impreciso, puede ser entendida como una compleja red de interdependencia mutua. Dicha red se encuentra conformada por relaciones sociales institucionalizadas, y en tanto “producto” humano, son objeto de permanente cambio y transformación. Es decir, la intervención humana es capaz de poder alterar el curso de ciertas objetivaciones sociales que asumen la forma de marcos referenciales de asignaciones de sentidos. En este sentido, la noción de “configuración cultural” elaborada por Grimson (2011) puede resultar un concepto pertinente, en tanto logra aprehender dos elementos fundamentales de tales marcos de significación: por un lado, su carácter histórico, en tanto resultado de procesos sociales anclados en tiempo y espacio; por otro lado y de modo concurrente, la negación de una Historia que, de modo teleológico, dé cuenta de una dirección predeterminada en cierto sentido.

En este sentido, es necesario señalar que la alteridad (u otredad) es un elemento constitutivo de la vida social. No solo en términos de la existencia de una realidad natural que es diversa, sino en una vida social que conforma identidades en torno a variables de distinta índole, como la etnia, la edad, la clase social o la religión. De este modo, es menester entender que la diferenciación social, en tanto proceso social constitutivo, admite disímiles grados de carga afectiva y valorativa con la distancia social y simbólica que existe entre los miembros de una colectividad. Esto quiere decir que la alteridad, en tanto definida en términos relacionales, es la condición de posibilidad de toda realidad social. Solo es posible interactuar en tanto se asegure la existencia de la otredad. Sin embargo, la actitud apreciativa que uno tenga con ese “otro” o bien la carga afectiva sobre esa alteridad, será lo que estará determinado por la distancia que separa a uno del otro.

Rodríguez Zepeda (2003) afirma que la discriminación puede entenderse como una forma peculiar de desigualdad social. En el mismo sentido, afirma que “en una for-

mulación de corte normativo, podríamos decir que se trata de una limitación relativa en el acceso de las personas a bienes primarios fundamentales como los derechos y las bases sociales del auto-respeto (Rawls), en la disposición de los recursos (Dworkin) o en el desarrollo de las capacidades básicas (Sen)” (Rodríguez Zepeda, 2003: 116). Sea cual fuese el argumento seleccionado, se concluye que la discriminación social conduce a una reducción de la calidad y expectativa de vida de las personas que son estigmatizadas.

En tanto proceso social, la discriminación es un fenómeno que resulta pasible de transformación a partir de la propia capacidad de agencia de los sujetos sociales. Frente a la reificación de las instituciones y sus consecuencias sociales, una mirada constructivista sobre el fenómeno de la discriminación social nos permite reconocer el carácter histórico, y por ello, transformable del mismo. La mirada constructivista permite, asimismo, pensar las implicancias en las modalidades de significación y subjetivación a partir de la matriz discriminatorio de la estructura institucional.

IV. Educación y diversidad

La educación, como institución, y por ello, como hecho social no escapa a los condicionantes específicos de cualquier configuración cultural. En virtud de la educación entendida como sistema de relaciones sociales rigidamente estructurado y cristalizado, anclado en un proceso histórico de conformación, se desprenden una cantidad de status y roles que implican el quehacer educativo. Entre estos status-roles, el rol docente asume un rol fundamental. Es un “papel” que debe ser desempeñado a partir de las posiciones que ocupa un determinado sujeto en un espacio social condicionado por estructuras de poder y distribución desiguales de capitales específicos (Bourdieu, 1997). En este sentido, su desempeño de rol asume un fuerte carácter simbólico, en tanto que expresa las condiciones específicas de producción de tales significados, cuyo origen se encuentra en la matriz simbólica de una configuración cultural.

La acción e interacción social, en sentido amplio, es el proceso social constitutivo por medio del cual se reproduce (al tiempo que se produce) el conjunto de elementos simbólicos que conforman la “cultura” de una sociedad. Por ello, el docente, como agente social, en el desempeño de sus roles, ofrece al igual que el resto de los actores, la posibilidad de construcción de esa configuración cultural que implica la existencia de una “cultura hegemónica” por encima de otra sub-culturas subyacentes o convivientes. Sin embargo, el rol docente es especial: no solo colabora en la producción de lo social en tanto que es un agente que conforma parte de la misma sociedad, sino que al mismo tiempo es el agente privilegiado de una institución cuya función social es la reproducción simbólica de la estructura socio-cultural. En este sentido, señala Rodríguez Ledesma (2003) que el docente es:

Un bicéfalo cultural. En un solo cuerpo, en un individuo único, comparten espacio: a) el ciudadano común y corriente en el cual se articulan valores, costumbres, estereotipos, actitudes, complejos e, incluso, patologías sociales, que conforman la carga cultural social

históricamente específica; b) el profesional de la educación, al cual se le asigna el rol social de ser quien transmita y reproduzca en su actividad laboral diaria los mínimos y mejores valores y conocimientos que la sociedad ha instituido como positivos, justos y necesarios. (Rodríguez Ledesma, 2003: 32).

Sin dudas, esta condición dual del docente no se encuentra exenta de contradicciones y tensiones. Una mirada ingenua invitaría a pensar que ambos roles no implicasen conflicto alguno; lo cierto es que, en la práctica cotidiana del quehacer formativo, el docente se enfrenta al dilema ético que se vincula con el cumplimiento de un “deber ser” vinculado con el desempeño profesional (y relacionado a la transmisión de ciertos elementos culturales “legítimos”) frente al desempeño de rol anclado en su propia subjetividad, cuya legitimada es de carácter distinto, en tanto no se relaciona con valores sociales “hegemónicos” de la configuración cultural de la que forma parte, sino con la particular manera de subjetivación (“apropiación”) de los mismos en el contexto específico de su posición en el espacio social.

En términos específicos, la contradicción posible entre el rol docente y la agencia del actor social se podría expresar en los siguientes términos. Por un lado, el docente es un agente social que expresa en sus pautas de acción e interacción social un conjunto de elementos simbólicos, tales como valores, actitudes y normas que forman parte de su núcleo de subjetividad, y en virtud de ello, otorga significados a sus prácticas sociales. Al mismo tiempo, en tanto “funcionario institucional” (Berger y Luckmann, 2003), es el responsable de la transmisión de ciertos contenidos considerados legítimos por medio de una agencia socializadora de enorme relevancia, tal como es la educación. La posibilidad de conflictos entre uno y otro es innegable y enfrenta al observador de estas temáticas a una problemática de importancia: ¿de qué modo se resuelven tales tensiones? Rodríguez Ledesma (2003) explica que:

Esa es nuestra ventaja y también nuestro obstáculo. En esta disyuntiva singular nos hemos debatido por mucho tiempo pues por lo general existe la pretensión de que el maestro se reconozca a sí mismo y sea reconocido por la sociedad como un ser distinto, como el prototipo de individuo que debiera dar cultura, proveer educación, iluminar posibles caminos de desarrollo, ser el ejemplo de sus educandos. Lo romántico de la visión no quita lo imprudente de concebirla y haber delegado nuestras responsabilidades de tal forma. (Rodríguez Ledesma, 2003: 43).

Muy a pesar de lo que muchos sostengan, el docente es parte integrante de una sociedad. Por tal motivo, es inevitable que forme parte del conjunto de actores que colabora en su producción y reproducción. El supuesto de un docente “excluido” o “protegido” de los disvalores sociales es una fantasía que no encuentra comprobación empírica. El rol “sacralizado” del docente, que convoca a pensarlo como un agente ajeno a los condicionantes socio-culturales conduce a una idea mistificada del mismo: en tanto agente social, reconocer que se encuentra sujeto a los mismos encuadres que el resto de los miembros del

colectivo social conduce a una reivindicación de su condición humana. Por ello, el reconocimiento del docente como actor social solo puede construirse a partir del auto-reconocimiento. Es decir, que el mismo docente sea capaz de significarse a sí mismo como miembro de un grupo social más amplio, con el cual comparte un conjunto de elementos culturales comunes (aunque no exentos de contradicciones y tensiones). Por ello, la existencia de ciertos valores sociales predominantes o prácticas generalizadas en cierta sociedad habilitaría las condiciones para que los funcionarios educativos internalicen tales valores y normas como significativos para sí, y por ello, al formar parte de su subjetividad, los propaguen y generalicen por medio de sus prácticas docentes.

Tensiones y conflictos similares es posible reconocer en el campo institucional. En tanto las instituciones son formas tipificadas y habitualizadas de comportamiento social, legitimadas y producidas en el decurso histórico, también son campo de expresión de las tirantezas existentes entre un “deber ser” que propugna por la transmisión de ciertos contenidos culturales, y un “es” que tal vez se conduzca en un sentido distinto. Muchas veces, en el marco de ciertos conflictos específicos y característicos de las escuelas en todos sus niveles, o centros educativos de formación superior, es posible advertir que el modo de resolución de los mismos conduce a pensar en contradicciones entre el modo de comportarse de los docentes “corporizados” y los estatutos institucionales. Esta situación y problemática no debe ser minimizada: por el contrario, revela un hecho fundamental: el sistema educativo, en términos institucionales, no es mero reproductor de contenidos programáticos (vinculados a saberes más o menos generales o específicos), sino a un conjunto específico de valoraciones sociales que, es esperable, expresen las posiciones hegemónicas de una cierta configuración cultural. Tal como señala Urresti y otros (1998), esta transmisión de valores sociales discriminatorios puede ser claramente observable en los textos utilizados para la enseñanza, donde se objetivan ciertos modos estigmatizantes de caracterización y nominación de la diferencia. Por ello, una mirada desnaturalizadora de lo social implica una problematización de aspectos que se incorporan en la mirada cotidiana sobre las prácticas educativas. En este sentido, Rodríguez Ledesma (2003) explica que:

Si bien la reproducción simbólica, de actitudes, valores, concepción de vida, están ahí en los programas de estudio, en la conformación arquitectónica de la escuela, en el desafío de los pupitres y su organización dentro del salón, en las ceremonias cívicas y los festivales, en la distribución y el ejercicio de la autoridad, en fin, en la manera en la que el poder se adapta y expresa dentro de recinto escolar, no se circunscribe a esos límites. (Rodríguez Ledesma, 2003: 48).

La cuestión, en consecuencia, del desempeño profesional de los docentes en el ámbito educativo, y las posibles contradicciones en las cuales pueden verse involucrados como agentes sociales de una cierta configuración cultural no pueden ser minimizados. Todo sujeto social es un agente histórico, inserto en una configuración cultural que se ha conformado como tal a partir de una cierta historicidad

que incorpora tanto el fenómeno de la contingencia social, tanto como los efectos específicos de grupos sociales con cuotas puntuales de poder, tanto material como simbólico. Con ello, se abre al análisis una cuestión de especial significación: la expectativa social sobre el rol docente como un “distinto” que sea reconocido como el “prototipo” de dador de cultura, y por ello, resguardado de los condicionantes socio-culturales de la configuración cultural a la cual pertenece. Sin embargo, esta expectativa se construye sobre una falacia: no existe posibilidad alguna de “abstraerse” de tales condicionantes, en tanto que todos los agentes sociales involucrados en una cierta configuración cultural colaboran en su producción y reproducción. El reconocimiento de la “humanidad” del docente, en tanto agente social activo de una configuración, sin dudas convoca a reflexionar sobre la necesidad de generar espacios sociales de deliberación sobre las diferencias culturales, entendidas ellas no solo en términos étnicos, sino en términos de cualquier sub-cultura que se ubique bajo el manto de contención de una configuración cultural “hegemónica”. Las sociedades contemporáneas se caracterizan fundamentalmente por el hecho de habilitar mecanismos de desanclaje de espacio-tiempo (Giddens, 1984). La hiperconectividad y la facilidad de acceso de información a realidades socio-culturales tan diversas son, al mismo tiempo, una invitación al conocimiento de los “otros” como una “amenaza”, al menos así percibida por algunos dentro de una estructura socio-cultural determinada.

En este sentido, reflexionar sobre los modos concretos en los cuales se han “procesado” las diferencias culturales, y primordialmente, sus contactos entre sí, resulta un hecho de primera necesidad y urgencia en el ámbito educativo. La educación, entendida como agencia socializadora, es sin dudas el ámbito institucional más importante dentro del cual se resuelven o “procesan” los contactos entre diversas configuraciones culturales. Todo ello, pues, conduce a la necesidad de revisar los modos históricos concretos sobre los cuales se han generado modelos de relación entre las diversas “culturas”.

V. Algunas conclusiones posibles

La pretensión del documento ha sido ofrecer el espacio de reflexión necesario para considerar los aspectos fundamentales de una problemática de enorme complejidad: el modo de “resolución” de la diversidad cultural en los ámbitos institucionales, en general, y de la educación, en particular. En tanto que la educación conforma un proceso sistemático y planificado de socialización de los nuevos agentes sociales en el mundo social objetivo, sin dudas una revisión de las condiciones de la formación y la educación en el contexto del inter-culturalismo resulta primordial.

El procesamiento de la diversidad cultural puede ofrecer, al menos, dos destinos que pueden, a los efectos analíticos, presentarse como opuestos. Por un lado, la diversidad cultural implica la necesidad del entendimiento del “otro”, de modo tal que dicha comprensión habilite la posibilidad de una legitimación subjetiva de las diferencias y el desenvolvimiento de un ordenamiento institucional que reconozca, visibilice e incluya al otro. Por otro lado, la diversidad cultural puede ser “negada”, de modo tal que

tal situación conduce a modos variados de discriminación social. La discriminación, en tanto problema social, no deben ser pensada exclusivamente a nivel de las prácticas sociales, sino más bien como una instancia institucionalizada que conforma un universo simbólico desde el cual el decurso de la vida cotidiana se encuentra impregnado por un sentido social discriminatorio. De este modo, dichas formas “ideologizadas” de significación de la vida social se imbrican en el sentido común, el cual “penetra” en ámbitos institucionales varios. Por ello, no es arriesgado señalar que la educación, como instancia de reproducción del sentido, entre otras, debe ser objeto de cuidado intensivo, siempre que se pretenda que la discriminación institucionalizada no encuentre en ella un agente de propagación de sentidos discriminatorios.

El desafío sin dudas es enorme, y las soluciones no son sencillas. Sin embargo, es posible advertir que los primeros pasos hacia una discusión seria sobre la discriminación en el ámbito educativo ya se han dado, y se siguen dando. Por ello, todos los miembros de la comunidad académica, desde docentes, alumnos y padres, deben involucrarse subjetivamente con el compromiso firme de revisar prácticas, reflexionar sobre sentidos, y considerar modos de actuación institucionalizados que pueden ser transformados. En este sentido, y a pesar de los condicionantes estructurales, el agente social cuenta con una enorme capacidad: en tanto “productor” de su mundo, también es capaz de cambiarlo.

Referencias bibliográficas

- Berger, Peter y Luckmann, T. (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Giddens, A. (1984) *La constitución de la sociedad*. Barcelona: Península.
- Grimson, A. (2010) *Culture and Identity: two different notions*. Social Identities, vol. 16, nº 1, January 2010, pp. 63-79.
- Grimson, A. (2011) *Los límites de la cultura. Crítica a las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Margulis, M. y otros (2000) *La segregación negada*. Buenos Aires: Biblos.
- Pettigrew, T. y Taylor, M. (2001) “Discrimination”, en *Encyclopedia of Sociology*, Vol. 1, New York City: Cengage Learning.
- Rodríguez Ledesma, X. (2003) *Educación, diversidad y cultura democrática*. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, IX (18).
- Rodríguez Zepeda, J. (2003) *Apuntes para una teoría de la discriminación*. México D. F.: CONAPRED.

Abstract: The paper seeks to review some key issues on education in the current context of globalization. It presents the challenges of processing the need for diversity and “unwanted” effects of ineffective resolution itself. This leads to the formation of discriminatory symbolic universes, often reproduced at the level of common sense by the educational institution.

Keywords: cultural diversity - globalization - discrimination

Resumo: A conferência pretende revisar algumas questões primordiais sobre a educação nos contextos atuais de globalização. Apresenta os desafios que implica a necessidade do processamento da diversidade e os efeitos “não desejados” de uma resolução ineficaz da mesma. Isso conduz à conformação de universos simbólicos discriminatórios, muitas vezes reproduzidos a nível do sentido comum pela própria instituição educativa.

Palavras chave: diversidade cultural – globalização - discriminação

^(*) **Esteban Maioli:** Licenciado en Ciencia Política (Universidad de Buenos Aires), Licenciado en Sociología (Universidad de Buenos Aires), Magíster en Ciencia Política y Sociología (FLACSO Sede Argentina), Candidato a Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO Sede Argentina). Docente e Investigador en Universidades Públicas y Privadas. Áreas de interés: Metodología de la Investigación, Sociología de la Discriminación, Sociología

Aportes para una interdisciplina cruzada en colaboración 2.0

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Ramiro Massaro ^(*) y Maximiliano Gamarra ^(**)

Resumen: El trabajo interdisciplinario constituye un desafío para la educación. Posibilita el trabajo de las distintas disciplinas sobre un objeto. Sin embargo, esto no indica que se esté llevando a cabo un trabajo interdisciplinario. Las nuevas tecnologías posibilitan a los alumnos, mediante una propuesta pedagógica distinta, dotarlos de elementos que ayuden a comprender un mundo complejo y dinámico.

Palabras claves: interdisciplinariedad – nuevas tecnologías – producción de conocimiento

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 139]

En la sociedad contemporánea se realizan distintas propuestas y actividades que ponen de manifiesto la existencia de una nueva forma de producir el conocimiento. Generalmente se evidencia la existencia por un lado de un modelo tradicional de elaborar el conocimiento en el campo de las disciplinas, y por otro, proyectos interdisciplinarios de carácter innovador.

La interdisciplinariedad debe entenderse como una nueva forma de construir conocimiento, a través de los aportes de distintas disciplinas, sobre un objeto de estudio dinámico. Este conocimiento es producido en un contexto de aplicación, a través de la integración de distintas habilidades potenciadas por aplicaciones Web 2.0.

La posibilidad que permite la libre construcción de un objeto de estudio a través de las herramientas colaborativas en un marco de interdisciplinariedad cruzada ubica al estudiante en un lugar protagónico de su propio proceso de aprendizaje fomentando la creatividad y autonomía.

Los intereses de los estudiantes pocas veces son el punto de partida para la reflexión de las propuestas pedagógicas. Se espera que el estudiante reciba la consigna, la acepte y la entienda mágicamente sin alguna indicación y comprenda rápidamente qué es lo que tiene que hacer, en qué tiempos, y con qué objeto o finalidad. Este lugar receptivo que se coloca al alumno genera lo que Alejandro Spiegel define como “motivación especulativa”; esto es, la motivación de realizar la actividad solo por la necesidad de obtener una calificación o evitar un castigo.

Debemos comenzar a hacernos otras preguntas que tengan que ver con cómo generar en el alumno algunas sensaciones y generar “motivación genuina”, en detrimento de la “motivación especulativa”. ¿Cómo lograr el estímulo hacia el conocimiento? ¿Cómo generar un interés en el tema que queremos dar? ¿Responde la actividad a las necesidades de los alumnos? ¿Cómo logramos motivar?

El alumno aprende en forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. En su “Teoría Uno”, David Perkins (1995) formula que “la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo”. Las aplicaciones Web 2.0 colaborativas en tiempo real permiten pensar en la posibilidad de generar motivación genuina en las propuestas pedagógicas al ubicar al estudiante en el rol de protagonista de la construcción de su propio conocimiento.

Como sostiene José Gómez Arias (2010), la integración de las tecnologías de la información y comunicación al hecho educativo propuso un cambio de roles en los sujetos de dicho acto. El docente se transforma en un tutor que asesora y guía el proceso de aprendizaje, invitando siempre a la autonomía y la creatividad. Mientras, el alumno asume un rol activo y mucho menos dependiente del docente que en prácticas tradicionales.

Hacia la interdisciplinariedad cruzada

En la sociedad contemporánea se realizan distintas propuestas y actividades que ponen de manifiesto en conjunto, la existencia de una nueva forma de producir el conocimiento. Se propone la existencia de un modelo tradicional de elaborar el conocimiento, en el campo de las disciplinas y de otro, que se puede generar en contextos interdisciplinarios.

La interdisciplinariedad debe entenderse como una nueva forma de construir conocimiento, a través de los aportes de distintas disciplinas, sobre un objeto de estudio dinámico. Este conocimiento es producido en un contexto de aplicación, porque pretende resolver un problema y es obtenido a través de la integración de distintas habilidades y la información obtenida de las distintas áreas. Para que un trabajo sea considerado interdisciplinario deben darse ciertas condiciones; aquí mencionaremos algunas de las que Ander-Egg (1993) propone:

- Que el equipo docente quiera llevar a cabo la experiencia interdisciplinar en forma libre.
- Que los alumnos sean motivados por los docentes con temáticas atractivas.
- Que se elabore un marco referencial en donde se integren, organicen y articulen los aspectos fragmentarios de cada asignatura.
- Detectar los alumnos que de acuerdo a su perfil van a realizar determinadas actividades.
- Llevar a cabo una presentación o producto como resultado de la investigación y trabajo interdisciplinar realizado. Además deben agregarse dos características importantes para llevar adelante toda propuesta o proyecto de interdisciplinariedad curricular. Por un lado, debe existir la posibilidad de complementariedad de los conocimientos; esto es, que distintas disciplinas trabajen juntas pero en condición de igualdad, en donde ninguna es más importante que otra. Por otro lado debemos propiciar el carácter integrador del currículo, es decir, que permita que las distintas disciplinas puedan trabajar unas con otras.

Es por ello que el cruzamiento de contenidos en un proyecto interdisciplinario solo es posible a partir de saberes y competencias de cada una de las disciplinas, como sostiene Ander-Egg. El desafío que propone la interdisciplinariedad cruzada es que, tratándose de un eslabonamiento de contenidos fronterizos, la naturaleza del trabajo del equipo docente “exige que cada uno tenga competencia en su respectiva disciplina y un cierto conocimiento de los contenidos y métodos de las otras”.

Hemos mencionado que deben plantearse problemas que motive a los alumnos a aplicar e integrar los conocimientos de las disciplinas. Desde nuestra experiencia personal, podemos inferir que esto constituye un desafío muy importante para el equipo de docentes. La búsqueda de temáticas debe hacerse de acuerdo a criterios establecidos por el equipo. Por ejemplo, se puede tomar la noticia sobre inundaciones (el caso de Tartagal) para buscar las causas y trabajar a priori con tres disciplinas: geografía (ambiente, biomas, catástrofes, etc.), historia (mercantilismo, desmonte, modelo agroexportador, etc.) y economía (sistemas productivos, agricultura, ganadería, sojización, etc.).

Las problemáticas actuales por las que atraviesa nuestra sociedad no son el único campo en donde poder trabajar en forma interdisciplinar: una visita o una excursión a distintos lugares también pueden ser una oportunidad. Por ejemplo, visitas a lugares históricos de la ciudad, implicarán trabajar desde las distintas artes (música, pintura, la arquitectura, la escultura) pasando por la literatura (la poética del tango, el lunfardo), la historia (la inmigración como proyecto político y sus consecuencias) finalmente la geografía (el espacio suburbano, el arrabal, el puerto, el campo, ruralidad). El formato de estos trabajos lo determinará la herramienta seleccionada por el propio alumno o del equipo docente, de acuerdo al dominio o idea de producción.

La presentación del problema es muy importante ya que debe inspirar y motivar al alumno; es decir, debe tener el impacto necesario que lo impulse a comprometerse con la propuesta. Se deberá lograr acuerdos en el equipo para elegir la herramienta, el modo de producción, y las secuencias necesarias para lograr los objetivos planteados.

La aplicación a modo experimental de una interdisciplinariedad cruzada se lleva actualmente a cabo en tres instituciones de Secundaria Superior en el Gran Buenos Aires. Alumnos de 4° año se encuentran transitando la construcción del objeto interdisciplinado.

Las disciplinas cruzadas en este caso son Historia, Geografía y Salud y Adolescencia. La propuesta fue muy bien recibida por los estudiantes fundamentalmente por dos motivos: la herramienta colaborativa en línea genera expectativas por la novedad y la autonomía que el alumnado posee al construir su propio objeto de estudio.

Luego de trabajar en equipo articulando contenidos, los docentes presentaron el cruzamiento de contenidos a los alumnos. En primer lugar se marcaron las referencias al delimitamiento espacial y temporal sin grandes descripciones del objeto a estudiar: “Las transformaciones estructurales en la Argentina (1862-1916)”. Este objeto se lo representa entonces como la intersección de las tres disciplinas y además como una potencial construcción colectiva por parte de los estudiantes a partir del mismo cruzamiento interdisciplinar, utilizando una herramienta colaborativa en línea que en esta ocasión fue una presentación Prezi. La novedad de la aplicación y su potencialidad generó tanto expectativa y entusiasmo como incertidumbres por su posible complejidad.

La libertad y autonomía en la construcción de la interdisciplinariedad a partir de la herramienta colaborativa provocó un entusiasmo inusitado que llevó a los estudiantes se consideren protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Sin direccionamientos verticales ni limitaciones al alcance mismo del producto final colaborativo.

Conclusiones

En un contexto signado por la irrupción de tecnologías digitales que posibilitan, debido al poder comunicacional de las mismas, llevar a cabo proyectos interdisciplinarios, surge entonces el desafío por parte del docente de replantear el lugar y su rol en la educación para darle prioridad al alumno y sus dimensiones.

Muchas veces los trabajos interdisciplinarios son forzados desde la Gestión Educativa y no siendo genuinamente apropiada por el cuerpo docente que se ve obligado a una colaboración entre sus disciplinas sin ningún tipo de fundamento. Otras veces, los docentes intentan este tipo de trabajo, resultando la interdisciplina en una simple división de tareas.

Esto se pone de manifiesto al momento de proponer la realización de este tipo de trabajos, al evaluar el grado de compromiso de los docentes. La poca experiencia en trabajos en grupo o equipo, la falta de convencimiento acerca de los alcances, medidos estos en términos científicos, dificultan la elaboración de propuestas interdisciplinarias. Esto produce que un proyecto quede solo sostenido por un espacio curricular, perdiéndose así la verdadera integración de los aportes de las disciplinas participantes.

Para evitar este problema es necesario estar convencido y comprometido con el trabajo en equipo y debe observarse los diferentes perfiles docentes para saber cuáles pueden llegar a desarrollar un trabajo colaborativo, con dominio de las herramientas digitales a utilizarse y cuáles no. El buen equipo interdisciplinar puede llevar un tiempo consolidarse, pero debe entenderse que en este tipo de propuestas, debe responder a otras dinámicas que lo convierten en el motor de estos proyectos.

Los estudiantes pierden protagonismo si las consignas son prescriptivas a un contenido predeterminado por el docente. De esta manera se reprime cualquier intento de creatividad por parte del estudiante, que solo queda reducido al rol pasivo de resolver cuestiones propuestas verticalmente. La motivación especulativa se activa y el alumno transita la actividad como un autómatas escolar. La posibilidad que permite la libre construcción de un objeto de estudio a través de las herramientas colaborativas en un marco de interdisciplinariedad cruzada ubica al estudiante en un lugar protagónico de su propio proceso de aprendizaje fomentando la creatividad y autonomía.

Referencias bibliográficas

- Alvarez Perez, M., Nuñez Junco, C. S. y Perera Cumerma, F. (2001) *Acercamientos a la interdisciplinariedad de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. Disponible en: http://200.10.23.169/educacion/ed_ciencias_interdisciplinariedad.pdf
- Ander-Egg, E. (1993): *Interdisciplinariedad en educación*. Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Denegri Coria, M. (2005). *Proyectos de Aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 31(1), 33-50. Disponible en url: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000100002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052005000100002.
- Gómes Arias, J. *La sociedad digital y su influencia en el área de tecnología*. en Cervera, David (2010): Tecnología. Investigación, innovación y buenas prácticas, Barcelona, Grao.
- Gozzer, G. (1982). *Un concepto aún mal definido: la interdisciplinariedad*. Revista Perspectiv, Vol, XII, año 1982. Documentos UNESCO. Disponible en url: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000508/050886so.pdf>
- Perkins, D. (1995). *La enseñanza y el aprendizaje: la teoría uno y más allá de la teoría uno*, en Perkins, D. La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa. Barcelona.
- Spiegel, A. (2012): *Planificando clases interesantes*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Abstract: Interdisciplinary work is a challenge for education. It enables the work of the different disciplines on an object. However, this does not indicate that you are conducting an interdisciplinary work. The new technologies enable students through a different pedagogical approach, to provide them with elements that help to understand a complex and dynamic world.

Keywords: Interdisciplinary - new technologies - production of knowledge

Resumo: O trabalho interdisciplinar constitui um desafio para a educação. Possibilita o trabalho das diferentes disciplinas sobre um objeto. No entanto, isto não indica que se esteja a levar a cabo um trabalho interdisciplinar. As novas tecnologias possibilitam aos alunos, mediante uma proposta pedagógica diferente, dotá-los de elementos que ajudem a compreender um mundo complexo e dinâmico.

Palavras chave: interdisciplinaridade - novas tecnologias - produção de conhecimento

(*) **Ramiro Massaro:** Argentino, nacido en 1977 en Buenos Aires. Diplomado y Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías por FLACSO Argentina. Profesor de Historia con trayecto en Ciencias Sociales en instituciones de Enseñanza Media, por el Instituto Padre Elizalde. Músico autodidacta

(**) **Maximiliano Gamarra:** Argentino, nacido en 1976. Profesor en Historia egresado de la Universidad de Morón. Se desempeña como docente Universitario, Terciario y Secundario en el GBA. Tesista en la Lic. en Historia en dicha Universidad y cursante del Posgrado Universitario en Competencias digitales para la enseñanza de Emeduc-CAECE. En investigación se especializa en los discursos históricos audiovisuales del siglo XX y en la aplicación de las TIC en el aprendizaje de la Historia.

Una aproximación (teórica y práctica) hacia la inclusión educativa de las TIC

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

María Victoria Matozo Martínez (*)

Resumen: La inclusión de Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC) en el campo de la educación propone un nuevo modo de concebir la tarea educativa, ya que nos obliga a revisar las prácticas docente, el tipo de pedagogías utilizadas, el rol que le otorgamos al alumno y la escuela como institución educativa como excelencia. La nueva brecha digital y la diferencia entre tenencia y uso de tecnología con fines educativos, serán ejes sobre los cuales se desplegarán los conceptos que utilizaremos para analizar el estado actual de la reflexión en educación y TIC y algunas experiencias docentes.

Palabras claves: tecnologías de la información y la comunicación– brecha digital – educación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 143]

Una aproximación (teórica y práctica) hacia la inclusión educativa de las TIC

La inclusión de Tecnologías de la Información y el Conocimiento (de ahora en adelante TIC) dentro de la educación es un tema en boga actualmente donde apocalípticos frente a los rápidos cambios que la tecnología propone, se enfrentan a los integrados dentro de las nuevas configuraciones socioeducativas que las TIC proponen.

Ambas perspectivas se desarrollan en la práctica diaria en las escuelas, y el presente trabajo tiene como objetivo reflexionar en las mismas ejemplificando diferentes concepciones a través de actividades, recursos y experiencias reales de enseñanza.

En la reflexión analizaremos la influencia de las TIC en la educación, algunas propuestas y experiencias positivas de inclusión educativa que pueden ser retomadas por futuros docentes, el rol del alumno, el rol del docente y el tipo de pedagogías desplegadas en las actividades que realizamos con y para nuestros alumnos.

¿Cuánto influyen las TIC en la educación?

La inclusión de TIC ha sido una meta de la educación mundial en los últimos años. Varios organismos internacionales han publicado documentos específicos que dan cuenta de algunas experiencias realizadas en Latinoamérica y analizan la inclusión de TIC en educación desde la especificidad de cada país. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), por ejemplo, ha analizado la incorporación de tecnología educativa en la Argentina a partir de un recorrido histórico que permite dar cuenta de las principales políticas llevadas a cabo por los sucesivos gobiernos en materia de educación y TIC (Vacchieri, 2013). También la UNESCO ha reconocido los desafíos de incluir tecnología en educación y se le reconoce a la Argentina, junto a otros países de Latinoamérica, el logro de haber incorporado TIC en las escuelas a gran escala y con gran rapidez en los últimos años.

A pesar del escenario de gran difusión de las nuevas tendencias de educación, en y con, TIC y la distribución de netbooks y otras tecnologías a través de programas edu-

cativos como Conectar Igualdad, la gran distribución de equipos no ha tenido el correlato educativo esperado. Lo mismo ocurre en otros países como Francia o Chile (Tedesco, 2005) en donde la inclusión tecnológica no ha mejorado los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En la misma senda diferentes autores exponen las falencias de la incorporación masiva de TIC en educación, dudando de su eficiencia al observar resultados decepcionantes. En este aspecto es menester puntualizar que la presencia de la tecnología por sí misma no va a modificar las estrategias de enseñanza (Área Moreira, 2011). Esta posición nos obliga a redefinir y cambiar el enfoque de la “brecha digital” que ya no estaría en el acceso a la tecnología, sino en el uso de la misma (Tedesco, 2005, Levis, Diéguez y Rey, 2011, Buckingham, 2008). En este sentido la dificultad estaría en el desencuentro entre TIC, docentes, escuelas y alumnos (Gros, 2004, Dussel, 2011).

Hoy en día, muchos estudiantes en Argentina disponen de computador personal (el cual han comprado o al cual accedieron por Conectar Igualdad o programas similares), teléfono celular con conexión a Internet, grabador de voz, cámara fotográfica y de video, y quizás más dispositivos tecnológicos que podrían incluirse dentro de proyectos escolares de tecnología educativa. Asimismo casi todas las escuelas públicas de la nación poseen computadoras escolares dentro de la institución, y muchas escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires disponen de pantallas digitales para fomentar el uso de TIC. Toda esta tecnología puede ser encausada educativamente generando proyectos que las incluya. Estará en la creatividad docente el organizar estos espacios, pero el acceso no sería un gran impedimento actualmente.

Entrando al mundo del alumno

Volviendo a la nueva brecha digital, se han evidenciado numerosos casos donde el problema de acceso ha sido solucionado (todos los alumnos disponen de netbooks o las instalaciones son adecuadas) pero los resultados pedagógicos son similares a escuelas que no disponen de tecnología. En estos casos, algunas justificaciones de estos

resultados recaen en las características propias del alumno desligando de responsabilidad a la escuela, los docentes y, principalmente, a las pedagogías desplegadas en las aulas, que muchas veces no son del todo adecuadas para generar aprendizajes a partir de actividades basadas en el uso de TIC. La ineficiencia en la inclusión de TIC es explicada por el origen social de los alumnos principalmente, marcado por su código lingüístico (Bernstein, 1997) y las marcas de su hábitus de clase (Bourdieu, 2007). Dichos alumnos se enfrentan a desigualdades en el acceso a la educación basadas en los principios de equidad social que se evidencian en las dificultades materiales y simbólicas en su escolarización (Pla y Chavez Molina, 2010:17) que luego dificultarán su ingreso a la educación superior. Esta concepción, relaciona al éxito educativo con el esfuerzo personal y expone una raíz meritocrática (Goldthorpe y Jackson, 2007, Dalle, 2013) de lo escolar que traduce otras desigualdades en interpretaciones sobre las capacidades de los sujetos y el esfuerzo personal (Baquero, 2001) o del “gusto por la escuela” (Solis, 2007:175).

Algunos ejemplos de esta situación podemos encontrarlos en la utilización de tecnología que los docentes realizan transpolando clases expositivas del pizarrón a la pizarra interactiva, o utilizando videos de Youtube, películas, planillas autocompletables de ejercicios o encuestas online (como Survey Monkey por ejemplo) para impartir sus clases. En estas actividades predomina una utilización de TIC que refuerza pedagogías transmisoras (Gutiérrez-Martín y Tyner 2012) individualistas y competitivas, que no consideran al alumno como capaz de producir conocimiento. Esta utilización de la tecnología refuerza una pedagogía de transmisión, reproduce las desigualdades educativas de base y utiliza las mismas estrategias de enseñanza que el uso de TIC propondría modificar.

Pero también existen otras experiencias exitosas que intentan sortear las barreras del código lingüístico y el hábitus de clase realizadas a través de la utilización de redes sociales, y reemplazar las pedagogías transmisoras por pedagogías de la interacción (Aparici y Silva, 2012) en donde docentes y estudiantes trabajan colaborativamente para producir conocimiento en un movimiento multidireccional.

Facebook, como la red social con más usuarios en el mundo, ofrece un entorno para configurar grupos y desde allí contactar a través de una misma página a múltiples usuarios con objetivos comunes. Crear una página con todos los alumnos de un solo curso puede fomentar la comunicación entre ellos. En primer lugar esta tecnopráctica se inserta en el hábitus (Bourdieu, 2007) de los jóvenes estudiantes, ya que diariamente utilizan esta red social e interactúan a través de ella. Al tener Facebook abierto, a los alumnos les “llegan” los mensajes, actualizaciones y comunicaciones del docente o curso sin necesidad de abrir especialmente el grupo o la página escolar. Por otro lado, esta actividad es plausible de ser realizada bajo un código lingüístico (Bernstein, 1997) compartido por alumnos, ya que las abreviaturas, emoticons y demás símbolos de comunicación on line pueden ser utilizadas. Quedará luego a decisión del docente cómo encausar la práctica lingüística de forma educativa.

Nuevas concepciones en el uso de TIC

La perspectiva planteada en este trabajo se opone a las concepciones puramente meritocráticas de la educación, revalorizando otras perspectivas que postulan la necesidad escolar de crear condiciones de educabilidad adecuadas (Baquero, 2001) que permitan a los estudiantes desarrollar su potencial a partir de sus condiciones particulares y su zona de desarrollo real, trabajando en la zona de desarrollo próximo-ZDP- (Vigotsky, 1988) para alcanzar los objetivos escolares propuestos.

La ZDP es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial del sujeto en donde existen funciones que todavía no han madurado y requieren de andamios, de la ayuda del otro para desarrollarse correctamente. Enseñar es justamente crear ZDP e intervenir sobre ellas, proponer apoyos, andamiajes al alumno para que pueda desarrollarse. En el aprendizaje escolar la ZDP se construye en el vínculo entre el docente y el alumno. El docente es el sujeto experto que oficia como andamio para un alumno novato o menos experimentado que intenta alcanzar un nivel potencial. El objetivo de la interacción es que el alumno se apropie gradualmente del saber experto y llegue a actuar autónomamente. Esto ha sido operacionalizado en lo que llamamos aprendizaje colaborativo en el que la ayuda del andamiaje (el docente) tiene como requisito su propio desmontaje progresivo (Baquero, 1996:148). La buena enseñanza consiste entonces en generar las condiciones necesarias para desarrollar la ZDP a través del andamiaje y diferentes estrategias didácticas como por ejemplo insertar la actividad propuesta a los alumnos en objetivos más amplios y que el alumno lo sepa, realizar trabajo grupal, etc.

En este sentido, los docentes actuarían en la educación en TIC como andamios de los estudiantes quienes a partir de sus conocimientos previos, la interacción con otros alumnos y el trabajo colaborativo generarán, de forma progresivamente autónoma, conocimiento. Los estudiantes utilizan su creatividad, producen contenidos y crean a partir de las consignas dictadas por el docente que actuarán de marco a los proyectos que ellos emprendan. La actividad de alumno será libre, siempre y cuando siga los objetivos docentes planteados, y la tarea del profesor será acompañar ese proceso, ayudar cuando haga falta y dar un paso al costado cuando no, para que los alumnos mediante su propia actividad aprendan.

Alumnos como prosumidores

La línea de trabajo que planteamos corresponde a una concepción socioeducativa Integradora Educativa (Levis, concepciones), exponiendo las posibilidades democratizadoras de las nuevas tecnologías postulando a la incorporación de TIC como una vía de liberación, comunicación y creación para sectores vulnerables. La inclusión de TIC en la sociedad dio lugar al paso de las sociedades industriales a una nueva sociedad del conocimiento (Gros, 2004: 3) que se caracteriza por la democratización en el acceso y la producción del conocimiento. Es en esta nueva sociedad en la cual se produce conocimiento desde diferentes sectores, y todo aquel que pueda tener acceso a la tecnología es pausable de producir y crear.

Será entonces la escuela, el dispositivo educativo por excelencia (Pineau, 2001), la responsable de promover en nuevos sectores sociales la utilización de estas herramientas tecnológicas en diferentes sentidos (como integradoras, modificadoras sociales, capacitadoras para el trabajo, etc.) En relación a la educación mediática, hasta el momento la misma se ha enfocado en la recepción de tecnologías mientras que el objetivo de los nuevos enfoques es “superar la recepción crítica para hacer de la creación multimedia el principio básico de la alfabetización en la era digital” (Gutiérrez-Martín y Tyner 2012: 7) planteando una modificación en los usos de TIC, que no refuercen pedagogías trasmisoras e individuales, sino que promuevan la creación y cooperación entre estudiantes. Una pedagogía de la transmisión reemplazada por el aprendizaje interactivo (Aparici y Silva, 2012) obliga a buscar otros modelos pedagógicos que sostengan las nuevas prácticas educativas centradas en los estudiantes, nuevos “prosumidores” (Frau Miggs, 2011), productores y consumidores mediáticos. Algunos postulados sobre copyleft y Software Libre (Heinz, 2010) refuerzan este concepto desde la tecnología en sí mismo, saliendo de una perspectiva instrumentalista y proponiendo que la creación también puede estar en la base del proceso: el software.

Retomando el rol de prosumidores, algunas actividades que revalorizan el lugar creativo de los estudiantes pueden desarrollarse gracias al uso de TIC. La realización de fotonovelas, tutoriales online (explicando cómo hacer algo), pequeñas historias en video o la adaptación teatral de literatura en forma de videoclip por ejemplo, requieren que el alumno se acerque al contenido planteado por el docente, que es un contenido novedoso, pero desde otro medio que le resulta familiar y el cual maneja, el lenguaje televisivo, del videoclip, la fotografía, etc. Para que estas actividades sean efectivas, recomiendo a los docentes realizar una breve encuesta a sus alumnos para captar los consumos mediáticos y la presencia e interacción mediática que los mismos tienen, es decir, consultar qué tipo de videos miran en youtube, que redes sociales utilizan, si suelen sacar fotografías con el celular en su tiempo libre o filmar videos, etc. Conociendo a nuestros estudiantes podremos planificar actividades que valoricen sus conocimientos previos como vía de acercamiento a los nuevos contenidos escolares.

Repensar la escuela

Estas nuevas perspectivas de inclusión educativa de TIC replantean el rol del alumno, del docente, la escuela y las estrategias de enseñanza, y nos obligan a reflexionar sobre la educación en sentido amplio redefiniendo términos que creíamos inmutables.

Repensar la escuela es necesario para hacer efectiva esta inclusión (Carneiro, Toscano y Díaz, 2009, Buckingham, 2008) y esta investigación pretende evaluar las actuales políticas educativas y formas prácticas de inclusión, puesta en práctica y desarrollo de tecnologías educativas en las escuelas, indagando aciertos y errores en los procesos de implementación de proyectos, para finalmente proponer líneas a seguir en la definición de futuras políticas de TIC y educación.

En este sentido la pregunta de para qué educamos (Schmuller, 1984, Freire 2003/2008, Petrella, 2000, Levis, 2011) adquiere un lugar protagónico en las reflexiones sobre TIC y educación, que son parte del estudio de la Tecnología Educativa moderna (Área Moreira, s/f). Repensar (y evidenciar) los objetivos de la educación que como docentes fomentamos y pretendemos dar a nuestros alumnos nos ayudará a planificar clases, actividades y utilizar nuestros recursos en vistas a promover aprendizajes significativos que impulsen una transformación educativa que tenga a la pedagogía y a la escuela como institución como centros de este cambio.

Referencias bibliográficas

- Aparici Marino, R. & Silva, M. (2012) *Pedagogía de la interactividad en Revista Comunicar 38*; 51-58.DOI
- Area 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.º 56 (2011), pp. 49-74 (ISSN: 1022-6508)
- Área Moreira, M. *¿Qué es la tecnología educativa?* Universidad de La Laguna, España.
- Buckingham, D. (2008): *¿Queda descartada la escuela? El futuro de la escuela en la era de los medios digitales*. En Más Allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Baquero, R. (1996) “*La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas*”, en Vygotsky y el aprendizaje escolar”, Buenos Aires, Aique. Cap. 5.
- Baquero, R. y otros (2001) *Fracaso escolar, educabilidad y diversidad*, en Revista Ensayos y Experiencias, N° 43, ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Bernstein, B. 1997) *Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: un modelo*. En La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (2009) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. OEI – Fundación Santillana. Madrid.
- Dalle, P. (2013) *Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires*. En Trabajo y Sociedad, Núm. 21, 2013 Disponible en <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/21%20DALLE%20migrantes%20clases%20populares%20movilidad%20social.pdf>
- Dussel, I. (2011) *Aprender y enseñar con nuevas tecnologías*. Documento Básico Fundación Santillana, Buenos Aires
- Frau Meigs, D. (2011) *El vínculo entre educación para los medios y derechos humanos: Una necesidad y una oportunidad en Derecho a Comunicar Número 1*, México ISSN: 2007-137X
- Freire, P. (2003/2008): “*La práctica de la pedagogía crítica*” y “*Elementos de la situación educativa*” en El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goldthorpe, J. H. y Jackson, M. (2007) “*Intergenerational class mobility in contemporary Britain: political concerns and empirical findings*” The British Journal of Sociology 2007 Volume 58 Issue 4.

- Gros, B. (2004) *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que...cambie la escuela*. Ponencia presentada en Jornadas Espiral, 2004.
- Gutiérrez-Martín, A. & Tyner, K. (2012) *Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital en Revista Comunicar 38*; 31-39. DOI
- Heinz, F. (2006) *¿Qué tiene que ver Software Libre con educación?* Fundación Via Libre.
- Levis, D. (2007) *Enseñar y aprender con informática/ enseñar y aprender informática*. Medios informáticos en la escuela argentina en Cabello, R. y Levis D., eds. (2007) *Medios Informáticos en la Educación a principios del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo
- Levis, D. (2011) *Los docentes ante los medios informáticos: una oportunidad para enseñar y aprender en y con libertad*, en Cabello, Roxana y Morales, Susana (2011), *Enseñar con tecnologías Nuevas Miradas en la formación docente*. Buenos Aires: Prometeo/UNGS.
- Levis, D., Diéguez, S. y Rey, E. (2011) *Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje en RUSC*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Vol. 8, n.º 1, U.O.C. Barcelona, enero 2011
- OREALC/UNESCO (2013) *Enfoques estratégicos sobre las TICs en Educación en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile
- Petrella, R. (2000) *La enseñanza tomada de rehén. Cinco trampas para la Educación*. En Revista Iberoamericana de Educación. Nº 36/3, 25 de junio 2005 (edición original en Le Monde Diplomatique)
- Pineau, P. (2001) *¿Por qué triunfó la escuela? En Pineau, P. y otros. La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires : Paidós
- Pla, J., Salvia, A. (2009) *Movilidad ocupacional de padres a hijos: una aproximación al estudio de las trayectorias de movilidad en contextos de recuperación económica*. Ponencia presentada en XXVII CONGRESO ALAS Latinoamérica Interrogada 31 de Agosto al 4 de Septiembre. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Argentina. Disponible en CD ROM ISSN 1852-5202. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pla, J. y Chávez Molina, E. (Diciembre, 2010). *Determinantes de la movilidad social de un barrio periférico del Gran Buenos Aires*. En II Encuentro Internacional Teoría y práctica política en América Latina. Nuevas derechas e izquierdas en el escenario regional. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Solis, Patricio (2007) *“La Desigualdad De Oportunidades Y Las Brechas De Escolaridad”* en Los grandes problemas de México, volumen 8, Educación, México: El Colegio de México.
- Schmucler, Héctor (1984) *“La educación en la sociedad informatizada”* en Rodríguez G. La era teleduación, Buenos Aires, ILET/Folios.
- Tedesco, Juan Carlos (2005), *“Las TICs y la desigualdad educativa en América Latina”*. Presentado en el Tercer Seminario Las Tecnologías de Información y Comunicación y los Desafíos del Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento, realizado entre el 30 de marzo y el 1 de abril de 2005, en Santiago de Chile. Seminario CEDI/OCDE de Habla Hispana.
- Torrado, Susana (1992) *Estructura social de la Argentina*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Vacchieri, Ariana (2013) *“Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Argentina”* 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/Argentina_ok.pdf
- Vygotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Ediciones Crítica Grijalbo, Cap. 4.

Abstract: Inclusion of Information Technology and Knowledge (ICT) in the field of education proposes a new approach to the educational task, as we forced a review of teaching practices, the type of pedagogies used, the role we give him students and the school as an educational institution and excellence. The new digital divide and the difference between possession and use of technology for educational purposes shall be foundations on which the concepts we use to analyze the current state of reflection on education and ICT and some experiences will be displayed.

Keywords: information technology and communication digital divide - education

Resumo: A inclusão de Tecnologias da Informação e o Conhecimento (TIC) no campo da educação propõe um novo modo de conceber a tarefa educativa, já que obriga-nos a revisar as práticas docente, o tipo de pedagogias utilizadas, o papel que lhe outorgamos ao aluno e a escola como instituição educativa como excelência. A nova brecha digital e a diferença entre posse e uso de tecnologia com fins educativos, serão eixos sobre os quais despregar-se-ão os conceitos que utilizaremos para analisar o estado atual da reflexão em educação e TIC e algumas experiências.

Palabras clave: tecnología da informação e comunicação - brecha digital - educação

^(*) **María Victoria Matozo Martínez:** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Comunicación Social UBA. Docente de Educación Media en escuelas públicas de CABA y docente ayudante en Facultad de Ciencias Sociales UBA. Comunicadora Freelance. Consultora.

Colegio tecnológico: “¿Pérdida de control o nuevos liderazgos? La Pedagogía Logosófica como facilitadora de experiencias”

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Lucía Inés Merino (*) y Claudio Fernando Sprejer (**)

Resumen: La Pedagogía Logosófica nos interpela a partir de los nuevos desafíos que implica la reconversión del docente clásico en tecnológico. Nuestra propuesta: trabajar desde el campo experimental enriqueciendo los aprendizajes a partir de nuevas ubicaciones tanto de los alumnos como de los docentes, la posibilidad de tomar el error como punto de partida, la redefinición del trabajo colaborativo, el uso de la libertad con responsabilidad construyendo cotidianamente la propia ética y la disposición para aprender despertando anhelos de superación y de perfeccionamiento en el marco de la acción conjunta del conocimiento y del afecto.

Palabras claves: Pedagogía Logosófica – aprendizaje colaborativo – tecnologías de la información y la comunicación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 145]

¿Cómo nos ubicamos los docentes frente a las dificultades que implica el cambio en los procesos de aprendizaje en relación a la incorporación de las nuevas tecnologías digitales?

La introducción de las TIC'S en el aula pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, tanto para los alumnos como para los docentes. El nuevo paradigma pone en el centro al estudiante, con sus características e intereses particulares; vinculados de forma natural con las nuevas tecnologías, precisamente por eso se los llama *nativos digitales*. Trabajar con ellos implica modificar los modos de comunicación en el aula, las estrategias de trabajo e, incluso, rediseñar los modelos de autoridad. Nos preguntamos: ¿qué valores es necesario cultivar para reconstruirla? Sabemos que no hay posibilidad de aprender si no se construye un vínculo de afecto y de respeto recíproco que lo haga posible. El conocimiento del docente es fuente de reconocimiento por parte de sus alumnos y precisamente uno de los grandes cambios refiere a qué se entiende por *saberes del docente*, cuáles son las competencias que se le exigen en este nuevo contexto. De los alumnos se espera que puedan adquirir mayor responsabilidad y autonomía y para esto se requiere que el docente se aparte de su rol clásico de fuente del conocimiento para ser un facilitador, acompañando a los estudiantes en el proceso de aprender a aprender, lo que genera en muchos casos incertidumbre y temores.

La Pedagogía Logosófica brinda al docente herramientas para habilitar a los estudiantes a ser protagonistas en la gestión y comunicación del conocimiento en colaboración con otros, apoyando el despliegue de sus potencialidades. Para esto el educador debe constituirse en un generador permanente de estímulos naturales y positivos para incentivar el entusiasmo y los deseos de aprender, dado que, tal como nos enseña la Pedagogía Logosófica,

“... la actividad mental debe representar para el ser humano el único campo favorable al mayor desarrollo de sus facultades. La capacitación individual se obtiene merced a la intensidad de la actividad y a la perseve-

rancia en las miras. Tenemos, por tanto, que la capacidad de producción será tanto mayor cuanto mayor sea el esfuerzo y más firme la voluntad de producir”.

En este esfuerzo y siendo el aprendizaje un proceso vital permanente, el docente se compromete también con su disposición a aprender y, desde ese lugar, se constituye en ejemplo para sus alumnos, renovando en sí mismo los estímulos “...a fin de que sean motivo de impulsos motores de la voluntad para encarar actividades a las que se eludía por temor al fracaso”. La flexibilidad y la capacidad de adaptarse a los nuevos escenarios es un atributo indispensable de todo buen docente. Con respecto a esto, la Pedagogía Logosófica nos brinda otra herramienta poderosa para sobrellevar las dificultades que pueden presentarse al educador frente a estos nuevos retos: “Cada fracaso deberá tomarse como principio de triunfo, siempre que de él extraigas el elemento que te faltó para vencer”.

Este proceso requiere de un análisis interno de la experiencia, una reflexión sobre la propia práctica, en consonancia con las palabras de González Pecotche: “...todo lo que se experimenta debe ser estudiado a fondo, de la misma manera que debe llevarse a la experiencia aquello que se estudia, para que la asimilación del conocimiento sea total.” Desde esta perspectiva se propone un nuevo tipo de liderazgo, en el que el conocimiento proviene también de la propia experimentación y del saber hacer compartido. “No habrá organizaciones e instituciones mejores, hasta que no haya líderes mejores, y no habrá líderes mejores sin hombres y mujeres más conscientes, guardianes de sus propios procesos de aprendizaje y asimilación. En definitiva, líderes que se conozcan más a sí mismos, líderes más sabios. Líderes más conscientes.”

De esta manera se produce una resignificación de los saberes del docente que conlleva una revalorización de los saberes de cada uno de los estudiantes generando un espacio de aprendizaje generoso, en el que cada uno “aprende para saber dar, para saber enseñar y no con miras egoístas haciéndolo para usufructo propio”.

Objetivos de la secuencia de clases

- Que los alumnos adquieran conocimientos acerca de la historia de la computación utilizando nuevas herramientas tecnológicas orientadas al trabajo colaborativo.
- Que los alumnos aprendan a asumir roles positivos a la hora de investigar y expresar sus ideas, desarrollando una comunidad de aprendizaje en la que cada uno pone lo mejor de sí al servicio de todos.
- Analizar una experiencia de trabajo colaborativo en el aula utilizando las TIC'S.
- Que los alumnos puedan apreciar las ventajas de estas formas de trabajo consciente y aplicarlas a futuro en todos los órdenes de su vida.

Plan de actividades (planificación de acciones, cronograma de trabajo, especificación de recursos)

- Clase 1: Los alumnos verán fragmentos seleccionados de la película "El código Enigma" con el objetivo de conocer la historia de Alan Turing y de sus emprendimientos tecnológicos entendiendo también el contexto histórico y social en el que se desarrollan sus actividades.
- Clase 2: Los alumnos ingresan desde las computadoras del laboratorio de informática o desde sus celulares al sitio es.paddlet.com (papel para la Web) con el objeto de poder armar entre todos un muro que sintetice la historia de la computación según instrucciones sugeridas por el docente. Así, el desarrollo de nuevos aprendizajes se enriquece con el trabajo compartido y le permite tanto a los estudiantes como al docente mejorar los resultados y profundizar sus saberes. Se realiza un registro de la tarea para la posterior evaluación de la experiencia.
- Clase 3: Tomando como parámetro inicial el muro construido la clase anterior, los alumnos utilizarán las herramientas "Documentos" y "Presentaciones" de Google Apps, para realizar trabajos prácticos que explicarán la evolución de las computadoras desde sus inicios y mostrarán una semblanza de los diferentes personajes históricos cuyas contribuciones tecnológicas hayan sido más importantes.
- Clase 4: Puesta en común del análisis de los trabajos realizados por los alumnos. Comparación con los métodos de trabajo "tradicionales", revaloración de los objetivos producto de la aplicación de los recursos y herramientas que nos brinda la Pedagogía Logosófica. Se realiza un registro de la tarea para la posterior evaluación de la experiencia.

Evaluación del proyecto

Evaluación continua de la experiencia, apuntando a los aportes individuales y grupales y al manejo instrumental individual, así como también a los roles asumidos por cada alumno para estimular la concreción de los productos finales.

Referencias bibliográficas

- González Pecotche, Carlos B. (1970) *Bases para tu Conducta*. Buenos Aires. Editorial Logosófica
- González Pecotche, Carlos B. (2008) *Exégesis Logosófica*. Buenos Aires. Editorial Logosófica

González Pecotche, Carlos B. (2014) *Introducción al conocimiento logosófico*. Buenos Aires. Editorial Logosófica

Bearzotti, Raquel (2002) *Claves de la Pedagogía Logosófica*. Buenos Aires. Casa del autor

Cuadernillo del Curso de Pedagogía Logosófica (2015)

UNESCO (2013) *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*

Material virtual específico del área de Informática sugerido por el docente.

<https://es.paddlet.com/>

<https://docs.Google.com/presentation>

Abstract: The Logosophical Educational appeals to us from the new challenges of the conversion of classical teaching in technology. Our proposal: experimental field work from enriching learning from new placements both students and teachers, the possibility of taking the mistake as a starting point, redefining collaborative work, the use of freedom with responsibility building daily own ethics and willingness to learn awakening desires of improvement and development in the framework of the joint action of knowledge and affection.

Keywords: Educational Logosophical - collaborative learning - information and communications technology

Resumo: A Logosófica Educacional nos interpela a partir dos novos desafios que implica a reconversão do professor clássico em tecnológico. Nossa proposta: trabalhar desde o campo experimental enriquecendo as aprendizagens a partir de novas localizações tanto dos alunos como dos professores, a possibilidade de tomar o erro como ponto de partida, a redefinição do trabalho colaborativo, o uso da liberdade com responsabilidade construindo cotidianamente a própria ética e a disposição para aprender acordando anseios de superação e de aperfeiçoamento no marco da ação conjunta do conhecimento e do afeto.

Palabras clave: Logosófica Educacional - aprendizagem colaborativa - tecnologia da informação e comunicação

(*) **Lucía Inés Merino:** Directora de estudios del Colegio González Pecotche. Abogada (Facultad de Derecho-UBA). Profesora en Ciencias Sociales (Instituto Superior Prof. G. Vera). Diplomada en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO). Posgrado en Enseñanza de las Ciencias Sociales, construcción del conocimiento y actualización disciplinar (FLACSO) y en Construcción de Proyectos en Ciencias Sociales: investigación cualitativa, acción social y gestión cultural (CAICYT-CONICET).

(**) **Claudio Fernando Sprejer:** Profesor de Nivel Medio y Coordinador de Informática (primario y medio) en el Colegio González Pecotche, Coordinador de Informática del Instituto Platerillo (marzo de 2012 – febrero 2015). Jefe de Departamento de Ciencias Exactas y Naturales, Prof. de Informática, Prof. de Ajedrez y Tutor del Colegio Guido Spano, posteriormente Instituto Nuevo Guido Spano (agosto de 1995 - presente). Profesor de Informática - Profesor de ajedrez Escuela Martín Buber (1987 – 1997).

ESOPICART: un nuevo método para trabajar los vínculos

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Sergio Héctor Misuraca (*)

Resumen: Esopicart es un método de observación basado en el juego y la fábula que permite acceder a los modelos mentales de los participantes, graficar sus vínculos, sus conflictos, narrar la historia cotidiana, torcerla, desdibujarla y destruirla para construir una historia mejorada cuya moraleja deje un punto de partida a la reflexión y el autoconocimiento.

Palabras claves: ciencias del comportamiento– observación– creatividad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 148]

Introducción

El presente trabajo tiene el objetivo de transmitir conocimiento nuevo al andamiaje pedagógico y metodológico del mundo profesional de la educación, la capacitación y la interacción de grupos.

La investigación sobre el comportamiento humano en el campo del coaching integral como consultor de empresas o tallerista en materia de desarrollo personal hizo que buscara nuevos productos creativos para diferenciarme en el mercado.

Y esa búsqueda es la necesidad de encontrar un método. Un método es una forma de hacer las cosas.

Según el diccionario de la real academia método significa: (Del lat. *methōdus*, y este del gr. *μέθοδος*).

1. m. Modo de decir o hacer con orden.
2. m. Modo de obrar o proceder, hábito o costumbre que cada uno tiene y observa.
3. m. Obra que enseña los elementos de una ciencia o arte.
4. m. Fil. Procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla (RAE, 2001).

Si lo que encuentro es un una forma de observación en apariencia distinta y con resultados definidos por la acción de los participantes, entonces puedo afirmar que ESOPICART es un método.

Ahora bien, ¿es un método científico?

No como se entiende hoy a la ciencia. De hecho el coaching es una disciplina moderna que aún no tiene reconocimiento por parte de la comunidad científica.

Podemos decir por el momento que ESOPICART es un método para observar y ya. ¿Y qué es lo que observamos? El comportamiento humano, y más precisamente los modelos mentales que gobiernan sus vínculos.

El método

Observar los vínculos es observar los modelos mentales que gobiernan nuestras relaciones.

“Los Modelos mentales son supuestos hondamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestro modo de comprender el mundo y de actuar. Casi siempre son ocultos, es necesario sacarlos a la luz” (Senge, 1994).

Por supuesto no soy el primero en aplicar herramientas de otras disciplinas para observar el comportamiento humano.

En el mundo de la improvisación teatral, Keith Johnstone, el considerado padre universal de la improvisación teatral, supo usar de estas herramientas para desbloquear barreras de aprendizaje en caso de niños considerados “ineducables”. Su principal objetivo tal como lo llamara él era “la desinhibición total del espíritu” Y así se sumó como parte de experiencias “contrarias” a las planteadas en la educación formal tal como lo manifiesta: “y se portarán mal en forma ingeniosa”. Presenta situaciones inimaginables con lisiados causando un gran revuelo al mostrarlos alegres y deformes. Presenta también el caso de Betty como un claro ejemplo de violencia docente, cuando la niña es limitada por su maestra en su percepción de la belleza (en muchos casos los maestros aún mantienen estas actitudes, frustrando la libertad de expresión en el aula) y así con varios casos de niños con problemas de aprendizaje y vínculos que se abrieron a partir de la implementación de un método abierto a la imaginación, a la espontaneidad y a los valores de trabajo en equipo (Johnstone, 2012).

No seré entonces el primero en trabajar sobre el comportamiento humano, los valores, los vínculos a partir de un método que los lleve al juego y recuperar el niño interior que todos tenemos más o menos dormidos. Pero por esta vez no será a través del teatro, al cual pertenezco también, sino al mundo de las fábulas y los juguetes.

En primer lugar déjenme ir al principio. Esopicart nace primero de la necesidad de encontrar un nombre. Esopica viene del anagrama de ESPACIO. El espacio es aquel lugar en el cual podamos ocupar con nuestra presencia o la presencia de algo o alguien más. Convencido que el espacio es ni más ni menos que aquello que se genera en cualquier sitio ocupable, la dinámica del método implicaba que pudiera desarrollarse en cualquier sitio.

Al trastocar Espacio, llegó Esopica, y esópica viene de Esopo, padre universal de las fábulas.

Es curioso como un método que se hace espacio en cualquier sitio convoca ni más ni menos que a quien nos inspira.

Las premisas fundamentales de Esopo, a quien conocía por su obra pero no por su nombre eran las siguientes:

- La situación de partida en que se plantea un determinado conflicto, entre dos figuras generalmente animales.
- La actuación de los personajes, que procede de la libre decisión de los mismos entre las posibilidades de la situación dada.
- La evaluación del comportamiento elegido, que se evidencia en el resultado pragmático, el éxito o el fracaso producido por tal elección

Encontrar estas premisas me dio la pauta de que detrás del nombre había un método y que detrás del método había un nombre que lo sostenía (Esopo y otros, 1984).

Finalmente llegó la terminación *art* que simboliza aquello que siempre está presente en los productos creativos que realizo, y *art* no es más ni menos que el arte en sí mismo. Fábula, arte, juego. Un combo cuya finalidad es la observación. ¿A quienes observamos entonces? No son los participantes en sí los protagonistas, sino la representación que ellos mismos realizan sobre sí mismo y sus entornos a partir de la manipulación de más de sesenta especies de animales en miniaturas que los invitan a identificarse e identificar a su entorno.

Durante el desarrollo del método el participante tiene una instancia inicial de reconocimiento. Se reconoce en un animal y reconoce su fauna más cercana. Recuerda las características que su modelo mental dicta.

Luego se lo invita a jugar y construir su fábula. El coordinador es un simple observador. El participante o los participantes hablan a través de sus juguetes y cuentan acerca de sus vínculos, sus conflictos, con la única consigna de no salir del escenario de juego y de contar su historia desde su versión animal.

Luego deberán sortear desafíos a partir de las características animales de su grupo para observar la historia que contarían a partir de la historia que se cuentan siempre. Finalmente el coordinador distribuirá unas cartas de información social de los animales para evaluar el grado de prejuicio establecido por los participantes a la hora de elegir los animales y llevarlo a la reflexión de cómo contaría la historia sabiendo que la realidad es muy distinta de la fantasía. La intención de utilizar animales de miniaturas es doble. Trabajar sobre el niño interior y retornar al juego en la construcción de fábulas a partir de la realidad de cada participante y fundamentalmente para facilitar el extrañamiento, es decir la posibilidad de generar una intervención desde un lugar lejano a su propia naturaleza, algo característico de las disciplinas artísticas.

Shklovski sostenía que la cotidianidad hacía que se “perdiera la frescura de nuestra percepción de los objetos”, hacía de todo algo automatizado. Como salvador de ese medio alienado por la automatización, hace entrada triunfal el arte. Su técnica de salvación consistiría en hacer extraños los objetos “crear formas complicadas, incrementar la dificultad y la extensión de la percepción, ya que, en estética, el proceso de percepción es un fin en sí mismo y, por lo tanto, debe prolongarse”. Como se ve, el extrañamiento no afecta a la percepción, sino a la presentación de la percepción. Al proceso de representación, Shklovski lo denomina “revelar una técnica” (Shklovski, sf).

Conclusiones

Este método es aplicable tanto en el campo educativo como en el campo de las capacitaciones.

En el campo educativo puede servir para plantear conflictos de convivencia, integración y conciencia de grupo.

En el campo de las capacitaciones contribuye en el coaching ejecutivo a nivel individual para ilustrar los problemas de equipos de trabajo y la visión del líder y plantear áreas de mejora. Por último a nivel grupal trabaja adicionalmente competencias de negociación y diseño estratégico.

La importancia que soslaya detrás del método reside en la posibilidad de diferenciar la realidad de la fantasía. La mayor parte de los conflictos tienen su origen en los vínculos. Y la mayoría de las veces es más el problema que subsiste en el plano de los pensamientos que en el plano de los hechos. Y esto es así porque los pensamientos quedan atrapados en prejuicios basados en hechos pasados y muchos de estos hechos ni siquiera vuelven a la memoria con total veracidad. Percibimos la realidad que queremos percibir de acuerdo a nuestro sistema de creencias y experiencias. Si esto es así, muchas de las características que decimos conocer de los demás, no son más que evaluaciones y juicios de valor con derecho a ser validadas o invalidadas por la realidad.

Para ilustrar esto, contaré una breve experiencia al aplicar el método a nivel organizacional. Un ejecutivo de alto rango había elegido el león como animal, ya que se consideraba con las características propias de un líder. A su equipo de gerentes los identificó con otros animales. Entre las preocupaciones de este líder se hallaba un rumor radio pasillo acerca de que él no hacía nada para mejorar los conflictos de su grupo. Al ver la descripción del león en las cartas del juego notó que una de las características del rey de la selva era la posibilidad de reposar 20 horas por día y dejar que las leonas hicieran el trabajo por él. Finalmente el animal que había elegido ser no era el que más le convenía. Sus juicios de valor fueron trastocados y evidentemente debía incorporar otras competencias para alcanzar una versión mejorada de su persona.

Esopicart es un método de observación que puede ser útil para trabajar casos de conflictos interpersonales, y plantear áreas de mejoras para los vínculos ya sea laborales, familiares o educativos.

El método constituye una herramienta creativa para la práctica de la profesión del coaching, la capacitación, la psicología y líderes de grupos en general. El campo de las nuevas profesiones permite abrir la imaginación de infinidad de herramientas como estas que actualmente aportan algo diferencial al mercado y obtienen grandes resultados en el desarrollo personal.

Referencias bibliográficas

- (DRAE) *El Diccionario de la lengua española La 22ª edición*, 2001.
- Johnstone, K (2012). *Impro: Improvisation and the Theatre*. Routledge. pp. 20–23. ISBN 9781136610455.
- Shklovski, «Искусство как приём», “*Art as Technique*”, “*El arte como técnica*”, 12. (sf, se, sl)
- Esopo, La Fontaine, Samaniego, Iriarte (1984). *Las mejores fábulas*. A. L. Mateos. p. 7. ISBN 84-7693-138-7
- Senge, P. (1994) *La quinta Disciplina Argentina*: Ed Granica.

Abstract: Esopicart is an observation method based on the game and the fable that allow access to the mental models of the participants, charting their relationships, their conflicts, telling the everyday story, twisting it and destroying it to build an improved story whose moral leave a starting point for reflection and self-knowledge.

Keywords: creative behavior-sciences remark.

Resumo: Esopicart é um método de observação baseado no jogo e a fábula que permite aceder aos modelos mentais dos participantes, gráfica seus vínculos, seus conflitos, narrar a história cotidiana,

borrar e destruí-la para construir uma história melhorada cuja moral deixe um ponto de partida à reflexão e o auto-conhecimento.

Palavras chave: ciência comportamental - observação - criatividade.

(*) **Sergio Héctor Misuraca:** Licenciado en Economía (Universidad de Buenos Aires), coach ontológico profesional avalado por AAPC, posgrado en resolución de conflictos internacional y comercio exterior (Universidad de Buenos Aires) actor y director. Es creador de los productos Gimnasio Emocional, Coaching Escénico, Conversaciones en Movimiento y del método Esopicart.

Propuesta para la implementación pedagógica de videojuegos (newsgames-paródicos-artgames)

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Sara Müller (*)

Resumen: ¿Qué pensamos los docentes de los videojuegos? ¿Pueden ser parte de la propuesta pedagógica? La escuela sigue siendo un ámbito en el cual las tecnologías aún no han logrado incorporarse del todo, y en aquellas escuelas donde lo han hecho todavía existe una enorme brecha entre la propuesta escolar y el uso que hacen los chicos fuera de la escuela. Los videojuegos pueden establecerse como una herramienta dentro de la secuencia didáctica de la clase y pueden aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje sustentando la premisa que pensar en tecnologías implica un valor añadido para construir conocimientos y transmitir contenidos.

Palabras claves: videojuegos - multitasking- Nativos digitales- escenario virtual – aprendizaje colaborativo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 151]

Introducción

¿Qué es lo primero que se nos ocurre a los docentes cuando pensamos en videojuegos?

Y esta pregunta disparadora, por supuesto que no es inocente, apunta a develar aquello que tememos, denostamos, menospreciamos, o pocas veces humildemente decimos que no entendemos. Recuperamos aquí para ilustrar el panorama aquella premisa de U. Eco: ¿Apocalípticos o integrados? En relación a los videojuegos creemos que los docentes nos sentimos más apocalípticos que integrados. ¿Será que son ahora los videojuegos (como en otros tiempos o en estos tiempos todavía se piensa de la televisión) los causantes de todos los males de nuestras juventudes? A modo de prólogo de esta ponencia diremos que entendemos que las culturas se van configurando a partir del tipo de herramientas que privilegian, del tipo de instrumentos que convierten en prioritarios. La tópicamente denominada Sociedad de la Información (SI) ha desarrollado unas maneras específicas de pensar, hacer y de ser a partir de formas de expresión que ha convertido en hegemónicas. Por lo tanto, en este contexto histórico cultural, es innegable que las Tecnologías de la Información y la Comunicación están adquiriendo un papel relevante y en muchos

casos protagónico en la sociedad actual y al mismo tiempo están generando necesidades en el sector educativo que antes no existían.

Creemos que el aspecto más importante y de mayor impacto con el que las tecnologías irrumpen en el sistema escolar es el desarrollo de la multimodalidad/multimedia. Esto quiere decir que hemos entrado en un período caracterizado por nuevas formas de representación del conocimiento que afectan la manera misma en que se crean y organizan los contenidos como también las muchas formas en que se distribuyen esos conocimientos (Ferrés, 2000; Radá, 2003).

Tampoco podemos dejar de tener presente que los últimos avances de la neurociencia nos demuestran que el contacto con las pantallas, activan distintos puntos del cerebro que aquellos que activan la tiza y pizarrón. Nuestros jóvenes están evolucionando, su cerebro ya funciona diferente, piensan diferente, aprenden diferente.

Es interés de este escrito repensar las metodologías de trabajo en el aula desde aquellos cambios que transitan nuestras juventudes, reflexionar acerca del lugar que ocupa la escuela hoy, aportar herramientas para abordar los videojuegos y con ellos desarrollar una propuesta didáctica.

Pulgarcitos y Pulgarcitas, un panorama difícil para la escuela

Mi hijo de 16 años se le pasa mirando su teléfono celular y creo que bien se ha ganado su apodo de *Pulgarcito* (1) (por el movimiento rápido de los pulgares al escribir). Pensamos en un celular como una mini computadora portátil donde encuentra conexión con sus amigos, acceso a las redes sociales, motores de búsqueda, mira películas, lee cómics, produce memes (2) y por supuesto juega videojuegos. Esto representa según Fernando Peirone:

“Capacidades interactivas altamente desarrolladas; competencias en el manejo instrumental de fuentes y datos simultáneos; inclinación a la convergencia cultural; desprejuicio para la transversalidad y la innovación disciplinar; hábitos heterodoxos de consumo, apropiación, elaboración y producción cultural; actitud lúdica integrada al trabajo (para algunos autores gamificación); alta capacidad de improvisación; disposición a la re-creación estética; afición por el intercambio y los aprendizajes remotos; producción de conocimiento asociativo, fragmentario, paralelo y no secuencial” (Peirone, 2014:1).

Los chicos han cambiado su propia lógica relacional, y como mencionábamos antes, viven una experiencia cognitiva diferente. Están completamente integrados a interactuar en red y manejan sin problema una multiculturalidad cosmopolita. (Hay jóvenes que desde Argentina chatean con chicos de otras partes del mundo y encuentran como idioma común unas pocas palabras en inglés y emoticones [3]).

Es innegable que ante esto, la escuela se siente un poco desorientada. Y aquí es donde aquellos residuos de discursos conductistas entran en tensión, al igual que entra en tensión el espacio del aula y el rol docente.

Se ponen de manifiesto dos cambios significativos de nuestra época: 1] Un cambio de mano en el dominio de los íconos culturales. “Si el automóvil fue el ícono cultural de la primera mitad del siglo XX, con su representación, responsabilidad y potestad a cargo de los adultos; en la segunda mitad, el dominio se horizontalizó con la aparición del televisor y una grilla de programas organizados en función de los ritmos domésticos. Pero el ingreso al siglo XXI trajo consigo una fragmentación de la iconografía cultural en un sinnúmero de gadgets que en muy poco tiempo se tornaron vitales para la interacción social; y los únicos que tuvieron la plasticidad suficiente para incorporar esta complejidad a su dominio de un modo rápido y efectivo, fueron los llamados “nativos digitales” (Peirone, 2014:3). 2] Esto, mínimamente, plantea una discontinuidad del paradigma pedagógico: una nueva concepción de producción, identificación y clasificación del conocimiento, la exigencia de un nuevo método de transmisión (didáctica) que desestabiliza la pedagogía clásica.

¿Y qué hacemos ahora los docentes que traemos arraigado un poco de conductismo mezclado con el proyecto sarmientito, y por qué no también alguna migaja del método lancasteriano y se nos hace difícil concebir un escenario en el cual los niños enseñan y los adultos aprenden?

¿Podremos los adultos “ponernos al día”? ¿O tendremos que resignarnos y admitir que determinados conociemien-

tos están vedados a los nativos digitales (4)? Según la concepción de Marc Prensky, a grandes rasgos:

“Los Nativos Digitales quieren recibir la información de forma ágil e inmediata, se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos, prefieren los gráficos a los textos, se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos), funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en red, prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional. Por el contrario, los Inmigrantes Digitales no parecen valorar suficientemente las habilidades que los Nativos Digitales han adquirido y perfeccionado año tras año a través de interacción y práctica, y prefieren moverse dentro de lo que les es conocido en virtud de su forma de aprender -que es también la forma en que los enseñaron a ellos-. En consecuencia, se decantan por instruir lenta y seriamente, paso a paso, dentro de un orden” (Prensky, 2001).

Con este panorama cómo no va entrar en tensión la aplicación que da la escuela a las tecnologías. Hay como mínimo un desencuentro, una incomodidad generalizada que crece.

El aporte de los videojuegos

Es prioridad de este escrito hacer hincapié en las posibilidades pedagógicas de los videojuegos, entendiendo los videojuegos como objetos culturales, como reguladores del proceso de aprendizaje.

Los docentes sabemos algunas cosas que hacen los chicos con los videojuegos fuera de la escuela:

- Sabemos que son capaces de resolver misiones complejas

- Recurren a la asociación/construcción colaborativa para resolver situaciones problemáticas

Entonces, ¿qué capacidades/potencialidades de los videojuegos podemos llevar al aula? Jean Paul Gee (2004), en su libro *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje* y el alfabetismo plantea que mediante el aprendizaje en ámbitos activos:

- Aprendemos a experimentar (ver, sentir y actuar sobre) el mundo de formas nuevas.

- Puesto que los ámbitos suelen ser compartidos por grupos de personas, obtenemos el potencial de unirnos a ese grupo desarrollando pautas de trabajo colaborativo.

- Obtenemos recursos que nos preparan para el aprendizaje futuro y para la resolución de problemas en el ámbito que se trate, y quizás lo más importante también en otros ámbitos relacionados.

Por su parte el Dr. Francisco Revuelta Domínguez (5), plantea que incluso aquellos videojuegos más violentos aportan a los jóvenes determinadas actitudes que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento paralelo o fuera de la caja, y que además de la potencialidad del trabajo colaborativo se incorpora motivación sin aislar el proceso didáctico del juego en el aprendizaje. Las categorías que propone son:

- a) Videojuegos como simuladores de aprendizaje
- b) Videojuegos como entorno virtual de aprendizaje
- c) Videojuegos con desarrollo narrativo

Algunos disparadores para iniciar secuencias didáctica

Será entonces la tarea de los educadores la construcción del contexto. Qué contenidos queremos transmitir y para eso determinar el entorno de aprendizaje (el entorno adecuado será el videojuego adecuado). Debemos plantear de antemano el objetivo de la clase/objetivo pedagógico y decidir si para llevar a cabo estos objetivos son de utilidad videos comerciales o sus versiones educativas u otros gratuitos que podemos hallar en Internet. La propuesta aquí no está relacionada con videojuegos convencionales sino con nuevos géneros (paródicos, newsgames, artgames) desarrollados en pos de crear conciencia, abrir debate y favorecer los aprendizajes por medio de la discusión, la guía del docente y el nuevo concepto de *jugar el mensaje*.

McVideogame (6), un juego en clave de parodia

La primera propuesta es invitar a nuestros estudiantes a recorrer este juego. Podemos observar, por ejemplo, qué recursos utiliza el juego paródico de McDonald's para explicitar su denuncia (gráficos, música, sonido, estética en general, mecánica en las acciones). ¿Se esperaban ese tipo de contenido antes de comenzar?

Este juego en particular es interesante ya que durante el juego "obliga" a tomar decisiones poco éticas como sobornar a un intendente local para plantar soja en terrenos prohibidos. ¿Qué sensaciones produce esto? ¿Cómo opera en los chicos la necesidad de "ganar"? Cuando jugaban, ¿tuvieron presente todo el tiempo el contenido al que refería el juego, o les sucedió que concentrarse en la mecánica los llevó a poner ese contenido en un segundo plano? Este videojuego en particular ofrece muchos temas para recuperar/debatir en el aula: Ecología, derechos laborales, nutrición, campañas publicitarias (marketing), deontología profesional, procesos de producción, estrategias de las empresas.

Every day the same dream (7), un artgame

Every day the same dream es definido como un *art game*, un proyecto experimental. En palabras de su creador Paolo Pedercini, es un juego que rechaza la alienación del trabajo. (También resulta ser una demostración de cómo los videojuegos pueden favorecer manifestaciones artísticas). Lo interesante de este juego es la presunción de que el jugador, después de obedecer las instrucciones y llegar a su trabajo (uno de los objetivos aparentes), buscará la manera de interrumpir esta rutina. Así que la tarea del jugador se convierte muy rápidamente en encontrar maneras de subvertir las limitaciones del mundo en el que el protagonista vive.

Newsgames

Los *newsgames* son un nuevo concepto de videojuego. Utilizan plataformas lúdicas para la práctica del periodismo. En concreto, este género pretende mostrar aspectos más específicos de la información periodística del día a día y crear conciencia. Suponen así un nuevo diseño, tanto de videojuego como de prensa/información/actualidad, que ofrece la oportunidad de ver las noticias desde el punto de vista del entretenimiento, de la Web 2.0 y de las nuevas tecnologías. Este género de juego se basa, por lo general, en conceptos, problemas e historias reales. Los juegos tam-

bién se muestran como una representación híbrida de la investigación original, ofreciendo a los jugadores una experiencia de ficción basada en las fuentes de la vida real. "12 de septiembre" (8), según el diario New York Times es "un artículo de opinión compuesto no de palabras sino de acciones". La idea principal del proyecto era utilizar el lenguaje de los videojuegos para describir acontecimientos actuales y transmitir el mensaje: "la violencia engendra más violencia". El objetivo principal del juego (según sus programadores) no era convencer a la gente de que la guerra contra el terrorismo estaba equivocada, en su lugar, se dirige a desencadenar la discusión/el debate en este sentido entre los jugadores jóvenes.

"Madrid" (9) es un newsgame que apunta a crear conciencia y empatía. Abre la discusión sobre los atentados terroristas perpetrados en los últimos años en varios países y ciudades del mundo. Un interesante disparador para abordar esta temática en los niveles medios y terciarios.

Gonzalo Frasca (10) es el desarrollador de estos dos últimos juegos (*newsgames*) y plantea la idea de "jugar el mensaje". Según la concepción de Frasca son "objetos para pensar y discutir". Y es aquí donde podemos reflexionar con nuestros estudiantes qué sentidos, ideas, conceptos podrían recuperarse de la experiencia con cada uno. En palabras de Gonzalo Frasca: "El juego es la primera estrategia cognitiva del ser humano y como tal, una herramienta increíble para explicar y entender el mundo" (Frasca, 2009:43).

Conclusión

Coincidimos con la propuesta de Frasca: "aprovechar la estructura de simulación que ofrecen los videojuegos e incorporarla en todos los ámbitos" (Frasca, 2009). En especial en la escuela, un ámbito en el cual las tecnologías aún no han logrado incorporarse del todo; o en aquellas escuelas donde lo han hecho (más o menos) y aún persiste una enorme brecha entre la propuesta escolar y el uso que hacen los chicos de las tecnologías fuera de la escuela.

Los docentes, y dada las características de nuestros jóvenes, necesitamos cautivar su atención/despertar su curiosidad. No se puede explicar algo claramente a un "público" que no nos presta atención. Capturar la atención de una persona es mantenerla entretenida. Tal vez los videojuegos no sean la única solución, son una herramienta más y entendemos que tienen mucho que aportar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y aquí es donde creemos que los docentes tenemos que interrogarnos cuando utilizamos tecnologías: si las hacemos entretenidas, si logramos proponer análisis/lecturas críticas en nuestros alumnos, si pensamos que la tecnología implica un valor añadido para transmitir contenidos.

Como toda crisis, la de la escuela secundaria es una oportunidad. En definitiva, los educadores debemos replantearnos qué posibilidades tenemos como Inmigrantes Digitales de reducir la resistencia, de asumir riesgos y de aceptar la incertidumbre con respecto a lo nuevo, en este caso los videojuegos.

Notas:

1. Referencia al libro de Michel Serres (2014) Ed. Gedisa.
2. Meme es un término utilizado en el mundo de Internet

para describir una idea o un símbolo que se transmite de forma explosiva a través de email, red social, Blog, noticias, entre otros servicios. Meme viene de la palabra griega “mimema”, que significa “algo imitado”, y representa una forma de propagación cultural, un medio para transmitir memorias sociales e ideas culturales. Estos memes -que en español se les puede llamar fenómenos de Internet- se comportan como un virus en el sentido de que se pasan de persona a persona de forma rápida, transmitiendo la idea que representan. Los memes que más circulan en Internet son humorísticos, aunque también pueden llevar un mensaje serio y profundo.

3. Íconos que representan/asemejan, en general, a las expresiones faciales.

4. La dicotomía nativos-inmigrantes digitales actualmente se ve problematizada, sin embargo, a los fines de este escrito, la adoptaremos como marco teórico.

5. Responsable del área de Didáctica y Organización Escolar Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Formación del Profesorado Universidad de Extremadura. Para estudiar procesos históricos propone: Ages of Empire; para abordar procesos colaborativos: Minecraft – Hay experiencias con la versión educativa de este juego donde los docentes adaptaron pistas numéricas en el área de matemática que permitía a los jugadores, por ejemplo, subir una pirámide y acceder a tesoros escondidos.

6. Disponible en <http://www.mcvideogame.com/index-esp.html> (Fecha de consulta: 28/06/2015)

7. Disponible en <http://www.molleindustria.org/everydaythesamedream/everydaythesamedream.html> (Fecha de consulta: 28/06/2015)

8. Disponible en <http://www.newsgaming.com/games/index12.htm> (Fecha de consulta: 28/06/2015) Acceso recomendado con Mozilla Firefox.

9. Disponible en <http://www.newsgaming.com/games/madrid/> (Fecha de consulta: 28/06/2015)

10. Experto en ludología e investigador del Center for Computer Games Research de la University of Copenhagen. Su tesis de maestría versó sobre videojuegos, política y cambio social, y se basó en conceptos de Paulo Freire y Augusto Boal.

Bibliografía consultada

Ferrés, J. (2000): *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.

Frasca, G. (2009): “*Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción*” *Comunicación*, Nº 7, Vol.1, PP. 37-44.

Gee, J. (2004): *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga, Consorcio para la enseñanza abierta y a distancia de Andalucía. Trad.: JM Pomares.

Peirone, F. (2014): “*Figuraciones del saber juvenil*”. *Le Monde Diplomatique*, Nº 180, Buenos Aires, edición de junio.

Prensky, M. (2001): “*Nativos e inmigrantes digitales*”. *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 Nº 5, edición octubre.

Radá, J. (2003): “*Oportunidades y riesgos de las nuevas tecnologías para la educación*”. En *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Serres, M. (2014): *Pulgarcita*. Barcelona, Gedisa.

Abstract: What do teachers think of video games? Can they be part of the pedagogical approach? The school remains an area in which the technologies have not yet achieved all incorporated, and in schools where they have done there is still a huge gap between formal proposal and use kids do outside of school. Video games can be established as a tool in the teaching sequence of the class and can bring to the teaching-learning sustaining think the premise that technology involves an added value to build knowledge and stream content.

Keywords: video games - multitasking- Native digital-virtual stage - collaborative learning

Resumo: ¿Que pensam os professores dos jogos de vídeo? ¿Podem ser parte da proposta pedagógica? A escola segue sendo um âmbito no qual as tecnologias ainda não têm conseguido se incorporar do tudo, e naquelas escolas onde o fizeram ainda existe uma enorme brecha entre a proposta escolar e o uso que fazem os garotos fora da escola. Os jogos de vídeo podem estabelecer-se como uma ferramenta dentro da seqüência didática da classe e podem contribuir aos processos de ensino-aprendizagem sustentando a premissa que pensar em tecnologias implica um valor acrescentado para construir conhecimentos e transmitir conteúdos.

Palabras clave: videojogos - multitasking- nativos digitais- cenário virtual – aprendizagem colaborativo

(*) **Sara Müller:** Profesora en Docencia Superior (Universidad Tecnológica Nacional - 2014) Magíster y Especialista en Educación, lenguajes y medios (Universidad Nacional de General San Martín - 2013) Licenciada en Comunicación Audiovisual (Universidad Nacional de General San Martín - 2001) Productora y Directora de radio y televisión (Instituto Superior de Enseñanza Radiofónica - 1996)

Narraciones docentes frente al uso de las TIC en aulas de escuela media

Fecha de recepción: agosto 2015
 Fecha de aceptación: noviembre 2015
 Versión final: marzo 2016

Gisela Mariel Muñoz (*)

Resumen: El presente trabajo propone una aproximación preliminar a las experiencias docentes que se construyen a partir de la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en aulas de escuelas medias luego del paso de los docentes por la primera especialización virtual nacional gratuita en educación y TIC. A través del análisis de los relatos de los docentes cursantes se accede a una serie de significaciones auto-reflexivas acerca de la propia práctica en relación con las TIC. La idea de una resemantización de las tecnologías educativas y sus usos está presente, pues se trata de un posgrado sostenido en el tiempo (dos años) que se distingue de las experiencias cortas de cursos anteriores que pudieron realizar estos mismos cursantes. La continuidad y el acercamiento a otros docentes de forma virtual y presencial (dos veces al año) y la posibilidad de compartir problemáticas facilita la mirada sobre sus prácticas. Existe además un trabajo colaborativo que los lleva a borrar el límite de la virtualidad propuesto en el aula virtual que los agrupa. Aparecen también las redes sociales creadas por los cursantes donde comparten realidades, incluso en casos en donde usar Internet se apoyaba solamente en el uso del correo electrónico.

Palabras claves: enseñanza media – tecnologías de la información y la comunicación – rol docente.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 154]

La perspectiva analítica adoptada se basa en la selección de narraciones en primera persona de los cursantes de la Especialización en Educación y TIC del Ministerio de Educación de la Nación. Como mencioné, se trata de la primera especialización gratuita virtual ofrecida a todos los docentes de nivel secundario del país. Se propone mi cuestionario anónimo a los cursantes avanzados. Muchos de ellos participan en un activo grupo de Facebook cerrado como cursantes de la especialización y los reúne una principal inquietud: darse ánimo para terminar la cursada, para sostenerla. No faltan críticas y apoyos fervientes a la iniciativa educativa, pero el motivo de catarsis y apoyo grupal es sostenerse entre ellos. Aquí se pone de relieve el aspecto diferenciador de una especialización como ésta.

Sostener

Para entender estos cambios que intuyo se están preparando, partimos del análisis de un concepto trabajado en la figura que acuña Roxana Cabello (2013) denominada migración digital. Esto implica afirmar que “verdaderamente para muchas personas la construcción de una relación de apropiación de estas tecnologías significa un auténtico tránsito a un mundo completamente diferente de significados y prácticas.”

Se trata de docentes que estaban lejos de incluir a las tecnologías de la información y comunicación en el aula y que narran la experiencia a la apertura de un mundo de posibilidades, entendiendo que las TIC no están para complementar el currículum y los recursos didácticos del día a día, sino para atravesar los contenidos y plantearlos de un modo más integrador y reflexivo. Esto se plasma en las respuestas, a pesar de seguir nombrando a las TIC como herramientas y a la Especialización como un curso. Se trata de concepciones muy arraigadas que hasta hacen nombrar a las TIC como TICs o NTICS, y a un curso como la posibilidad gratuita y virtual.

La puesta en conocimiento de la Ley Federal de Educación, de las resoluciones ministeriales provinciales y el análisis de textos de expertos en educación, llegan a los docentes en el módulo marco político pedagógico y se abre una reflexión democrática en torno a ello. Se crea un espacio con la posibilidad de encontrarse aprendiendo y reflexionando sobre las propias prácticas.

En la lectura de las respuestas, se tomaron algunas de ellas con la intención de encontrar en las narraciones los cambios que reconocen para sus propias prácticas a partir de este recorrido. Propongo y comparto aquí el término sostenido, para darle cuerpo a la tarea de cursar y ser tutorado virtualmente por un docente tutor. Este sostiene y apoya además de orientar y sugerir.

El recurso de buscar sinónimos nos indica que sostener también es: “sustentar, sujetar, soportar, agarrar, apoyar, aguantar, mantener, cargar, equilibrar, reforzar, consolidar, alimentar, mantener, costear, pagar, proteger, amparar, respaldar, defender, favorecer, secundar, patrocinar, subvencionar, afirmar, defender, asegurar, declarar, manifestar, aseverar, ratificar, insistir, proclamar, certificar, resistir, mantenerse, perdurar, continuar, aguantar, permanecer, proseguir”. Por si alguien dudaba de la ardua tarea de un tutor virtual, quienes trabajamos convencidos de esto hacemos nuestros casi todos los sinónimos y con aristas particulares en cada uno.

Además el rol del tutor define su como bien señala el portal EDUC.AR:

1. Tejer y sostener la red vincular en un campus virtual.
2. Fortalecer nuevas formas de interacción que incluyan la ausencia corporal.
3. Redefinir su rol docente y su forma de comunicarse cuando coordina un grupo virtual.

Cualquiera que sea el motivo que lleva a un cursante a realizar un curso virtual asistido, lo lleva a una especial relación con un espacio cuya fortaleza es poder abordarlo cuando el tiempo este a su favor pero con la debilidad

de posponer las actividades para otro momento. El término afiliación es la aproximación a la relación que se da al comienzo entre la propuesta y el cursante.

Huellas en el cursante virtual

La continuidad durante dos años, ha dejado marcas que de a poco están haciéndose visibles en los cursantes. Una de ellas es la posibilidad de trabajar con el lenguaje de los foros, adaptándose a las formas que desconocían (como escribir sin abreviar, sin hacerlo todo en mayúsculas, entre otros).

Entonces el término *sostenido* representa dos cuestiones: por un lado, la tarea de cursar con continuidad evitando el abandono; y por otro la idea de ser tutorado por un docente de forma virtual. Como se dijo antes, el tutor sostiene, apoya, además de orientar y sugerir.

¿Qué cambia?

Gabriela Diker, actual rectora de la UNGS, menciona en un escrito algunos registros que se vislumbran en los discursos educativos al interior de su funcionamiento. Uno de ellos es el cambio como deterioro, en el que voy a detenerme. “Todo deterioro supone un proceso de cambio, pero la inversa no es necesaria” (2005). Y Señala la autora sin embargo que muchas veces las escuelas interpretan los signos de cambio como parte de un camino inevitable hacia el naufragio. Esta debacle es representada en el lenguaje de nuestros docentes con algunos vocablos como “antes” o “en mi época”.

David Buckingham (2008) menciona la imposibilidad de extraer conclusiones generales acerca de las consecuencias de usar tecnología en la educación. Partamos de esa premisa, como para no exigirnos una definición acabada de una vez y para siempre. Pero adelanta que hay factores contextuales que inciden y los divide en:

- Macro-factores: políticas sociales, estrategias comerciales.
- Micro-factores: lugar físico para las computadoras, cantidad de equipos y las maneras en que los docentes y estudiantes acceden a ellos.

Aquellos docentes que no visualizan el cambio como deterioro, pudieron narrar su experiencia en esta especialización de la siguiente manera (cito solo algunos ejemplos representativos):

“Este posgrado me animó a seguir introduciendo cambios en mis prácticas docentes. La principal diferencia con cursos anteriores es que proporciona conocimientos sobre el marco político-pedagógico de la educación. Además aporta conocimientos específicos sobre la integración curricular de las TIC”.

“Quizás la forma en que debemos plantear la educación es con nuevos paradigmas, que nos permitan satisfacer las necesidades de siempre de los estudiantes, pero con metodologías, criterios y desafíos que vayan más allá de los que tenemos por sabido y practicado”.

“Ante lo desconocido, usamos el camino más rápido y escapamos, solemos escuchar a los colegas plan-

tear: no puedo, no es para mí, no me sale, no conecta, la tecnología no es de mi generación, se pierden los contenidos áulicos, bla, bla...”

¿Serán estos colegas un nuevo tipo de tutores para el cambio?

Para entender la apropiación de TIC desde los docentes, podemos pensar en la interacción como la define Susana Morales (2011),

La interacción remite al hecho de que en la medida en que nos producimos como sujetos y como sociedad en relación con otros, intersubjetivamente, las posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías de multiplicar exponencialmente nuestros contactos cotidianos y nuestras relaciones con los demás, abre las puertas a producir, amalgamar y re-producir también identidades individuales y colectivas, normas y valores compartidos o confrontados, reconocimiento de diferencias y de continuidades culturales, ideológicas, de estilos y trayectorias de vida, etc. (p.71)

Las narraciones refieren al aprendizaje en el trabajo colaborativo como algo muy positivo en general aunque no es aceptado fácilmente. Estoy convencida que necesitamos profundizar los recursos para ayudar con ese desafío que implica trabajar con otros y que rompe con los esquemas tradicionales en dos sentidos: el salir del campo tradicional para trabajar en lo digital y el de trabajar con grupos de colegas, apartándose de lo tradicional en un profesor: trabajar la planificación en solitario. Es por eso que uno de los trabajos más arduos en esta especialización para los colegas implicados fue el trabajo colaborativo, donde se sacudió la definición mencionada más arriba. Con mi sugerencia de pensar un título como un diario de circulación masiva que defina el aprendizaje colaborativo, aparecieron los siguientes (menciono también los más representativos):

- Aprendiendo a trabajar con otros
- Interesante experiencia de trabajo en red con docentes argentinos
- Mejorar todo entre nosotros
- Del caos de babel a la torre Eiffel en una cursada
- Desastre
- Construir puentes... de islas a comunidad
- Unión de fuerzas para alcanzar objetivos específicos
- Construyendo juntos
- El trabajo en equipo nos suma a todos
- Aprendiendo a trabajar con otros

Ubiqué como un ejercicio catártico, dentro de pedido de colaboración conmigo a través del cuestionario y vislumbré positivo darles la posibilidad de armar un título como un diario de circulación masiva, con la idea de dejar que usen las mayúsculas y se expresen mejor. Sucede que se les ha remarcado durante toda la cursada que no es conveniente escribir todo en mayúsculas porque en ámbitos virtuales equivale a gritar. Por lo tanto, esta era una oportunidad para escribir con más libertad acerca del tan controversial tema del trabajo colaborativo.

Desde mi formación y actividad en el campo de la comunicación comunitaria y desde mi trabajo diario en

tutorías virtuales, deberemos trabajar en la necesidad de explorar la desgastante tarea colaborativa virtual y de buscar respuestas para fortalecer esos lazos, ejercitando la tolerancia por el otro.

Hace un año estubo en Buenos Aires el pedagogo Philippe Meirieu (2013), una de sus frases quedó flotando en el aire para aclarar y revertir algunos temores docentes y que me atrevo a pensarla en clave de tecnología educativa como una de las tantas tareas de próximas reflexiones:

“El docente no tiene razón porque es el docente y porque posee un diploma; el docente tiene razón porque sabe explicar, sabe hacer entender, sabe in-terceptar la inteligencia del otro; y ve cuando el otro entiende porque en ese momento de comprensión del otro aparece en sus ojos y en su cerebro, como una luz, un brillo; y el otro muestra que encuentra un gran placer en el hecho de entender y en el hecho de desarrollar su inteligencia”.

Referencias bibliográficas

- Cabello, R. (Coord.).(2013). *Capítulo 1. Migraciones digitales. Hacia un plan institucional de alfabetización digital en Migraciones digitales: comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas*. - Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires. [E-Book].
- Diccionario de sinónimos y antónimos*. Espasa Calpe, 2005. Recuperado de <http://www.wordreference.com/sinonimos/sostener>
- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizajes infantiles en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.). (2005). *Los sentidos del cambio en educación en Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Meirieu, Ph. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia realizada en el Ministerio de Educación de la República Argentina*. Editado por el Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Ejemplar de distribución gratuita.
- Morales, S. y Cabello, R. (2011). *Acceso y apropiación de tecnologías*. En Enseñar con tecnologías: nuevas miradas en la formación docente. Buenos Aires: Prometeo.
- Portal EDUC.AR. *Tutoría Moderación de Comunidad Educ.ar. Módulo 2 Tutoría y moderación de grupos en entornos virtuales*. Sostenimiento y moderación de comunidades virtuales de aprendizaje, 2014.

Abstract: This paper proposes a preliminary approach to teaching experiences that are built from the implementation of information and communications technology (ICT) in class-

rooms in middle schools in the wake of teachers for the first free national virtual specialization education and ICT. Through the analysis of the stories of teachers trainees accessed a series of self-reflexive meanings about own practice in relation to ICT. The idea of a resemantization of educational technologies and their uses is present, as it is a degree sustained over time (two years) and is distinguished from previous short experiences courses that could make these same students. The continuity and approach other teachers of virtual and form (twice a year) and the ability to share issues facilitates the look on their practices. There is also a collaborative work that takes them to clear the limit proposed in the virtual classroom that brings together virtually. Also social networks created by the trainees appear where they share realities, even in cases where Internet use is supported only on the use of email.

Keywords: high school - information and communications technology - teaching role

Resumo: O presente trabalho propõe uma aproximação preliminar às experiências de ensino que se constroem a partir da implementação das Tecnologias da Informação e a Comunicação (TIC) em salas de aulas de escolas médias depois do passo dos professores pela primeira especialização virtual nacional gratuita em educação e TIC. Através da análise dos relatos dos professores estagiários acede-se a uma série de significações auto-reflexivas a respeito da própria prática em relação com as TIC. A idéia de uma ressemantização das tecnologias educativas e seus usos está presente, pois trata-se de um post grado sustentado no tempo (dois anos) que se distingue das experiências curtas de cursos anteriores que puderam realizar estes mesmos estagiários. A continuidade e a aproximação a outros professores de forma virtual e presencial (duas vezes ao ano) e a possibilidade de compartilhar problemáticas facilita a mirada sobre suas práticas. Existe ademais um trabalho colaborativo que os leva a apagar o limite da virtualidade proposto na sala de aula virtual que os agrupa. Aparecem também as redes sociais criadas pelos estagiários onde compartilham realidades, inclusive em casos em onde usar Internet se apoiava somente no uso do correio eletrônico.

Palabras clave: ensino médio – tecnologias da informação e a comunicação – papel docente

(*) **Gisela Mariel Muñoz:** Licenciada en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Buenos Aires) 2004. 2006 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 Centro de Estudios Multidisciplinarios. Actualmente, participa como investigadora invitada en OUMI (Observatorio de Usos de Medios Interactivos) de la UNGS (Universidad Nacional de General Sarmiento), dirigido por la Dra. Roxana Cabello.

La Creativa en relación a la industrialización textil, una experiencia áulica

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Eugenia Verónica Negreira (*)

Resumen: Este trabajo presenta una reflexión sobre las diversas estrategias de vinculación entre la creatividad y la industria de la indumentaria-textil. Se presenta una experiencia áulica de creatividad e industrialización textil en la que se evidencia la relación de todos los contenidos en función de la creatividad y de la industrialización.

Palabras claves: creatividad - industrialización - industria textil – rol docente - indumentaria.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 156]

Introducción

Esta ponencia pretende reflexionar sobre las diversas estrategias de vinculación entre la creatividad y la industria de la indumentaria-textil. Poniendo en evidencia una experiencia áulica de creatividad e industrialización textil. Evidenciando la relación de todos los contenidos en función de la creatividad y de la industrialización.

Contenido desarrollo

El punto de partida de esta propuesta se basa en la creación de nuevos parámetros y paradigmas dentro del diseño textil industrial. Los cuáles son una ida y vuelta en lo artístico y arquitectónico, en la que se juega con las formas, las figuras y los fondos. Donde nos enfocamos en diversas técnicas de construcción, partiendo de “un nada” para lograr “un algo” aplicándolo a lo cotidiano. El equilibrio constante de las cosas, figura como herramienta de fundamento que logrará darle al diseño una dosis de realismo, clasicismo, e innovación y color. El segundo objetivo es un estudio del cuerpo que se adaptará a las nuevas morfologías planteadas desde un simple boceto. Como educadores debemos plantearnos cual es el rol docente en nuestra práctica educativa, entendemos que podríamos considerar tres modelos de docentes: el docente tradicional, el cual cree que es importante el saber, el saber científico como algo absoluto y que la manera aprender es apropiarse memorísticamente del contenido; por otra parte podemos encontrar un docente tecnológico, primando el contenido dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, un docente tecnológico será aquel que no puede improvisar absolutamente nada, entendiendo así que el contenido será aprendido de una manera memorística sin generar, dudas, contrariedad acerca de lo que se predice de manera mecánica. Del mismo modo podemos señalar un último modelo de docente: el docente espontáneo, donde la improvisación es su modo natural. Por consecuencia la planificación queda a un lado para entender a la práctica docente como una experiencia partiendo de cero, careciendo de esta manera de la teorización necesaria. En este modelo de docente el alumno es libre y autónomo en su desarrollo, su aprendizaje será en contacto directo con la realidad y el contenido será a partir de sus propias elecciones.

Por lo cual el profesor, el docente actúa como padres director, ayudando a los alumnos a conseguir sus propósitos. ¿Cuál de estos tres docentes es el más adecuado para el dictado de las materias específicas en este tipo de carreras? Claramente ninguno en su máxima expresión es el ideal, ya que ni el tradicional, ni el tecnológico, por lo que nos preguntamos... ¿Hay un modelo de docente ideal? Quizás sea una utopía, quizás no “solo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas.” (Freire, P. 1996-2005 página 29).

Surgiendo de esta manera una nueva pregunta ¿debemos enseñar contenidos absolutos, herméticos en las carreras de Diseño de Indumentaria y Textil? o ¿debemos enseñar a que cada alumno/a descubra sus posibilidades y sus capacidades para así ser una persona rica en creatividad? ¿Cuándo hablamos de creatividad, de que hablamos?, a través de grandes discusiones podríamos llegar a la conclusión que una persona creativa es aquella que encuentra distintas soluciones a un problema o desafío. Relacionándolo directamente con las palabras de Gardner: “Una inteligencia es la habilidad de resolver problemas o crear productos que sean valorados en uno o más contextos culturales” (Gardner, Howard; en Uttech, Melanie, 2001) Para comprender esta experiencia áulica debemos definir en primer lugar que es un proceso creativo, y como lo relacionamos para la industrialización masiva. Sostenemos que ser creativos es poseer varias repuestas a un mismo problema – desafío. Por lo tanto cuando hablamos de generar un proceso creativo nos referimos directamente a desarrollar las habilidades creativas de las personas, organizando de esta manera el desarrollo de generación e ideas, vinculando las herramientas prácticas y teóricas; favoreciendo el surgimiento de nuevas preguntas, originando conceptos concretos para poder evidenciar la Innovación. A partir de esta concepción obtenemos herramientas necesarias para la Innovación creativa para la industrialización y no solamente relacionar lo creativo, lo innovador con el diseño de autor, sino que la industrialización, la producción en cantidad puede partir desde un proceso creativo y no solo desde un proceso funcional simplemente.

Al hablar de producción masiva, industrialización debemos tener en cuenta aplicar un sistema proporcional de medidas, ya que no todas las personas contienen una misma textura corporal (hombres, mujeres, niños), las cuales poseen diversas variaciones anatómicas a las que agruparemos en escala de talles para guiarnos con base fundamental o unipersonal.

Sabemos la importancia que requieren estos elementos para ser resuelto, por eso hacemos hincapié en un estudio sistematizado y técnico dentro de lo vocacional para poder adaptarlo a cada individuo de esta sociedad. Concentrarnos en lograr resultados de prendas perfectas ya sea abocado a lo que denominamos en serie industrial o aplicado al modelaje directo sobre el cuerpo (hecho a medida).

Para poder lograr esta cohesión entre lo creativo y lo industrializado consideramos necesario que las materias de las Carreras de Diseño de Indumentaria y Textil, deberían poder integrarse, relacionarse, concibiendo el contenido académico como un todo, como un punto de partida para el desarrollo.

“... enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.” (Freire, P. 1996-2005 p.24). Entendiendo de esta manera que el docente debe guiar, acompañar para que “el otro”, el alumno/a adquiera, descubra la capacidad creativa de adaptación continua. Concibiendo para esto que el docente debe tener en cuenta las necesidades de nuestros alumnos como principal motor y no el contenido planificado y lineal, sino aquel contenido flexible para poder adaptarlo según el grupo de alumnos/ as con el que se trabaje.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1996-2005). *No hay docencia sin discencia*, En, Pedagogía de la Autonomía: *Saberes necesarios práctica educativa*. S. XXI: Editores Argentinos.
- Gadner, H; en Uttech, Melanie (2001), *La teoría de las Inteligencias Múltiples*.

Imaginar, Facilitar, Transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural. México: Paidós

Lerner, 1996. Basabe, L y Cols, E, La enseñanza. En Camilloni, A y AAVV (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós

Sánchez, Tomas. (1995). *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizado a la enseñanza*. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Argentina.

Camilloni, A (2007) *Los profesores y el saber didáctico*. En Camilloni, A y AAVV

(2007) *El saber didáctico*. Bs. As.: Paidós.

Abstract: This paper presents a reflection on the different strategies link between creativity and industry-textile clothing. One courtly experience creativity and textile industrialization in the ratio of all content based on creativity and industrialization evidence is presented.

Keywords: creativity - industrialization - textile industry - teaching role - clothing

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as diversas estratégias de vinculação entre a criatividade e a indústria da indumentaria-têxtil. Apresenta-se uma experiência de sala de aula de criatividade e industrialização têxtil na que se evidencia a relação de todos os conteúdos em função da criatividade e da industrialização.

Palavras chaves: criatividade - industrialização - indústria têxtil - papel docente - indumentaria

(*) **Eugenia Verónica Negreira:** Licenciada en Educación egresada de la Universidad CAECE. Maestra Nacional de Dibujo egresada de la Escuela Nacional de Bellas Artes Manuel Belgrano. Enfocada en el área de formación sobre estudios del Discurso Visual, Teoría Estética, Textil Autóctonos, Tintes Naturales, Indumentaria, Procesos Creativos y estudios sobre el Color. Desarrollo investigaciones sobre el color y sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje

Las prácticas de escritura y lectura digitales de los estudiantes ingresantes a la universidad

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Andrés Olaizola (*)

Resumen: En el siguiente trabajo, se expondrán los resultados de un proyecto de investigación desarrollado en el marco del Programa de Investigación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. El proyecto analizó las prácticas letradas vernáculas digitales y las prácticas letradas académicas analógicas de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad mencionada. De los procesos descriptos en los modelos cognitivos de composición, el análisis se centró en la definición del problema retórico de la situación comunicativa.

Palabras claves: escritura académica – lectura digital – comunicación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 160]

Introducción

Nuestro anterior proyecto de investigación indagó acerca del proceso de escritura que realizan los estudiantes de un curso de la materia Introducción a la Investigación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo cuando producen textos para la esfera académica. A su vez, a fin de comparar los resultados con otros géneros discursivos que usualmente escriben los estudiantes, nos propusimos analizar el proceso de composición de los textos vernáculos digitales.

Este último aspecto originó nuevas preguntas, las cuales excedían los límites de dicha investigación. ¿Cómo conciben los estudiantes sus prácticas letradas digitales vernáculos? ¿Qué tienen en cuenta cuando escriben textos digitales en su ámbito privado? ¿Es posible aprovechar algún aspecto de esas prácticas discursivas digitales privadas para la alfabetización académica?

Sobre la base de estos elementos, el presente trabajo analizará las prácticas letradas vernáculos digitales y las prácticas letradas académicas analógicas de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita (COE) de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. De las distintas instancias y procesos descritos en los modelos cognitivos de composición, nos centraremos específicamente en la definición del problema retórico de la situación comunicativa que realizan los estudiantes cuando producen textos digitales privados y textos analógicos académicos.

Metodología

Con el objetivo recolectar datos sobre las prácticas de escritura y de lectura digitales de los estudiantes, elegimos desarrollar e implementar un cuestionario. Para la elaboración del mismo, identificamos como variables, en primer lugar, a las “prácticas letradas”, que poseerían dos valores, “prácticas letradas vernáculos digitales” y “prácticas letradas académicas analógicas”.

Por otro lado, la otra variable que identificamos es la “definición compleja del problema retórico de la situación comunicativa”. Por lo tanto, nuestro trabajo desea determinar cómo se realiza la definición del problema retórico de la situación comunicativa durante las prácticas letradas vernáculos digitales y las prácticas letradas académicas analógicas de los estudiantes.

A partir de estas consideraciones se elaboró un cuestionario de diecisiete preguntas cerradas de opción múltiple, cuatro de las cuales poseían una segunda pregunta abierta, para que el encuestado se exprese en aspectos vinculados con su proceso de composición de textos. Además, el cuestionario relevó las variables sociodemográficas de edad y sexo.

Luego de realizar el cuestionario, determinamos la muestra y la dinámica de administración. En primer lugar, la muestra elegida fueron los veintiocho cursos de la materia COE que se impartieron en la Facultad de Diseño y Comunicación durante el segundo cuatrimestre del 2014. De esta manera, la muestra incluiría cursos de los tres turnos y con distintos profesores a cargo. Sin embargo, se debe aclarar que, por incompatibilidades horarias, solo se pudieron encuestar veinticinco cursos. En segundo lugar, decidimos que la administración del cuestionario fuera presencial.

Finalmente, con estos elementos en consideración, la recolección de datos se llevó a cabo entre el 11 de agosto y el 26 de agosto de 2014.

Análisis de los datos

En total, encuestamos a 541 estudiantes. El 26% de los encuestados es de sexo masculino, mientras que el 74% es de sexo femenino. Los estudiantes encuestados tienen una edad promedio de 20,53 años, con un desvío estándar de 3,61 años.

El 83% de los encuestados cursó en nivel secundario una materia, taller o espacio curricular vinculado con la lectura y la escritura de textos académicos, las técnicas de estudio, la metodología de investigación, etc. Las dificultades que hemos observado en relación en lo que respecta a la lectura y escritura académicas nos lleva a preguntarnos si en realidad se produjo, en ese nivel de la educación de los alumnos, un aprendizaje significativo y con sentido de las prácticas discursivas científico-académicas.

En relación a cómo era la dinámica de trabajo en dichas materias del nivel medio, el 56% respondió que compartían la lectura de los textos que producían con los compañeros, con lo cual se puede observar que esos espacios curriculares seguían ciertos lineamientos del modelo pedagógico del taller de escritura. Los entornos digitales no se vinculaban con el proceso de escritura, ni siquiera como medio de distribución y archivo, en tanto que el 69% contestó que no empleaban ninguna plataforma digital (*Blog*, grupo de *Facebook*, aula virtual, *Google Drive*, etc.) para compartir los textos que componían. Finalmente, al evaluar los conocimientos aprendidos en esa materia, el 42% consideró que le sirvió mucho. Sin embargo, cabe destacar que casi un mismo porcentaje de los estudiantes (39%) consideró que lo que aprendió en dicha asignatura le sirvió poco. En lo que respecta a la producción de textos académicos que los estudiantes realizan en la Facultad, se observan algunos aspectos a destacar. El 56% de los encuestados emplea solamente algunas veces borradores para planificar su escrito.

Por otro lado, el 54% destina solo algunas veces un momento para reflexionar acerca de lo que quiere lograr con su texto (describir, narrar, explicar, etc.) previo a la escritura.

El porcentaje de estudiantes que siempre tiene en cuenta a los posibles lectores antes de escribir y los que lo hacen algunas veces es prácticamente el mismo: 42% y 41% respectivamente. Cabe destacar que un 17% respondió que nunca piensa en su audiencia potencial.

Al analizar la frecuencia con que operan en los estudiantes encuestados la reflexión sobre los objetivos y la audiencia de sus textos, podemos concluir que los alumnos no definirían de forma compleja el problema retórico de la situación comunicativa cuando escriben textos académicos. El hecho de que el mayor grado de frecuencia de reflexión (“pensar siempre antes de escribir”) varíe de acuerdo a si se tratan de los objetivos (39%) o los lectores (41%), respondería a que los estudiantes simplifican el problema retórico, reduciendo las distintas restricciones que se deberían tener en cuenta en el proceso de composición.

Finalmente, la gran mayoría de los encuestados (70%) revisa su texto académico durante el proceso de composición y al final de la escritura.

La instancia de encontrarse con los compañeros en un mismo momento y en un mismo lugar para realizar un texto académico está supeditada a los requerimientos de la consigna impuesta por el docente: el 65% solo se reúne cuando debe hacer obligatoriamente un trabajo grupal; mientras que el 27% nunca se reúne, aún cuando la consigna así lo exija.

El último aspecto encuestado de la producción de textos académicos se relacionaba con el uso de entornos digitales durante el proceso de composición: el 68% no comparte los textos académicos con los compañeros a través de ninguna plataforma virtual (grupo de Facebook de la materia, *Dropbox*, *Google Drive*, *SkyDrive*, *Blog*, etc.).

En relación al proceso de composición de textos vernáculos, podemos destacar algunos elementos interesantes. El 79% de los estudiantes afirma que no escribe textos fuera de la facultad. Cuando se le preguntó al 21% restante qué tipo de textos escribe, las respuestas que más se repiten son “poemas”, “cuentos”, “noticias”, “ideas”, “historias”, “canciones”, “novelas”, “pensamientos”, etc. En lo que respecta al lugar, las respuestas están repartidas entre quienes detallan “en mi casa”, “en mi cuarto”, “en mi tiempo libre”, etc., y los que especifican una plataforma digital determinada: “en un *Blog*”, “en una página Web”, etc.

La inmensa mayoría de los encuestados (97%) emplea WhatsApp como sistema de mensajería instantánea para celulares o dispositivos móviles. Al contrario de lo que podría suponerse a partir del avance y de la multiplicación de las aplicaciones de mensajería o chat, los mensajes de texto siguen siendo muy utilizados, ya que el 48% declara emplearlos.

Facebook es la red social más utilizada, dado que el 95% de los encuestados tiene perfil allí. En segundo lugar, le sigue Instagram, en la cual el 66% de los estudiantes tiene perfil. Twitter es la tercera red social más empleada: el 64% declara tener perfil en dicha plataforma de *microBlogging*. En un cuarto lugar se ubica Google+: el 30% posee perfil en la red social del gigante del motor de búsqueda.

Ante la pregunta “¿Escribís textos fuera de la facultad?”, la respuesta fue casi unánime: el 79% contestó que no. Sin embargo, paradójicamente, la inmensa mayoría declara que emplea WhatsApp (97%) y mensajes de texto (48%) y que tiene perfil en Facebook (95%), entre otras redes sociales. Los encuestados declaran no escribir fuera de la facultad, pero al mismo tiempo podemos deducir que escriben permanentemente en distintas plataformas digitales. ¿Cómo podemos interpretar estos resultados?

En primer lugar, los estudiantes no concebirían a los contenidos digitales que producen fuera del ámbito académico como “textos”. Es decir, para los encuestados, los mensajes, los comentarios, las actualizaciones de perfil, las fotografías, los videos, las imágenes, los hipervínculos, las notas de audio, etc., que componen, publican y distribuyen en las redes sociales o en los sis-

temas de mensajería no podrían ser catalogados como textos vernáculos. Las composiciones que entrarían bajo esta clasificación serían las vinculadas al género literario (cuentos, novelas, poemas, canciones) y al género autobiográfico o ensayístico (ideas, pensamientos, reflexiones personales, entrada de diario privado, etc.). En segundo lugar, se puede observar que, paradójicamente, los estudiantes, miembros de la Generación Google y con un promedio de edad de 20 años, tienen una concepción bastante tradicional de las prácticas de escritura. Incluso se podría decir que reproducen muchos de los prejuicios que poseen los críticos de la escritura y la lectura digitales. Para los encuestados, textos son los que se enmarcan en la institución educativa, en el tradicional canon literario. Un poema o un cuento son textos, pero no lo son una imagen remixada o una presentación audiovisual.

En lo que respecta a las prácticas letradas vernáculos digitales, se observan algunos elementos.

El 61% de los estudiantes contesta que a veces publica contenido digital (comentario de estado, foto, imagen, video, link, texto, etc.) que ellos mismos produjeron o diseñaron en su perfil o cuenta de red social o plataforma digital. Así mismo, el 28% declara que siempre publica contenido propio.

El 65% de los encuestados responde que algunas veces publica contenido digital que otros produjeron en su perfil o cuenta. Por otro lado, el 15% dice que siempre publica contenido de otros.

Ya sean contenidos digitales propios o ajenos, el grado de frecuencia de publicación que tiene mayor porcentaje es el medio (algunas veces). A su vez, se observa que la frecuencia más alta de publicación (siempre) es decididamente mayor cuando se trata de contenidos propios (28%) en lugar de ajenos (15%). Esta diferencia se observa también en el menor grado de frecuencia de publicación: el 8% nunca publica contenido digital propio, mientras que el 17% nunca publica contenido digital de otros.

El 67% de los estudiantes poseen un sentido de la audiencia cuando se dispone a construir un contenido digital en sus perfiles o cuentas de redes sociales, ya que desea que ese texto ocasione determinados efectos en los lectores. Dicho 67% respondió que, además del gusto propio, tiene en cuenta que el contenido sea interesante para los lectores (59%), que sea gracioso (28%) y que sea útil (26%).

El proceso de retroalimentación de la escritura digital de los estudiantes tiene algunos aspectos a destacar.

Cuando publican un contenido en sus perfiles o cuentas, la mayoría (62%) no espera que sus amigos o contactos lo compartan o republiquen. La circulación no sería entonces un factor que los estudiantes tienen en cuenta para observar cómo el texto es recibido por los lectores; sin embargo, esto no significa que no desean ningún tipo de respuesta. Antes bien, el 54% de los encuestados espera comentarios de parte de sus amigos o contactos. ¿Qué tipo de comentarios? En realidad no importa qué clase de comentarios, lo importante es que haya: el 31% espera cualquiera tipo de comentario, el 14% espera comentarios o respuestas que describan lo

que les gusta de la publicación, el 11% desea que su contenido genere respuestas graciosas, y el 4% espera comentarios o respuestas que le sirvan para próximas publicaciones. La respuesta de los lectores es considerada como un aspecto constitutivo del proceso de composición de textos digitales, ya que son incompletos; las audiencias deben completarlas.

Si bien los encuestados piensan en la audiencia y desean sus respuestas, se observa que solo el 39% toma en cuenta, ya sea siempre o a veces, los comentarios de sus lectores para futuras publicaciones. La gran mayoría de los estudiantes (57%) no toma en consideración lo que comentan o responden los lectores para los próximos textos digitales que compongan.

Finalmente, los comentarios de la audiencia no repercuten en los contenidos publicados, ya que el 87% no cambia ni ha cambiado sus textos digitales a partir de lo que comentan o han comentado sus lectores.

Conclusiones

El presente trabajo analizó las prácticas letradas vernáculas digitales y las prácticas letradas académicas analógicas de los estudiantes de los cursos de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. De los distintos procesos descriptos en los modelos cognitivos de composición, nos centramos e en la definición del problema retórico de la situación comunicativa que realizan los estudiantes cuando producen textos digitales privados y textos analógicos académicos.

De acuerdo con nuestra hipótesis, la producción de contenidos digitales que realizan la gran mayoría de los estudiantes en géneros discursivos específicos como los Blogs o las redes sociales tendría el potencial de fortalecer distintas estrategias del proceso de escritura. Por lo tanto, las formas de escritura y de lectura en y a través de los entornos digitales deberían ser incluidas como parte de los contenidos curriculares de las materias que se encargan de la alfabetización académica.

Con el objetivo de comprobar o refutar nuestra hipótesis, administramos una encuesta a 25 cursos de la materia COE durante el segundo cuatrimestre del año 2014. En total, se encuestaron 541 estudiantes.

En lo que respecta al proceso de composición de los textos académicos, podemos concluir que, en primer lugar, la mayoría emplea solo algunas veces borradores para componer sus textos, los cuales revisa durante y al final del proceso de composición. A su vez, los entornos digitales no se emplean para compartir las producciones con los demás compañeros del curso.

En segundo lugar, y quizás lo más relevante, observamos que en general los estudiantes encuestados no definen de forma compleja el problema retórico, antes bien lo simplifican, ya que solo el 39% siempre piensa en los objetivos, mientras que el 41% siempre tiene en cuenta a los lectores antes del proceso de composición. Si los estudiantes solo evalúan y analizan el tema del escrito que se disponen a escribir, dejando de lado lo que quieren lograr y quiénes los van a leer, el texto producido no respondería a las exigencias y restricciones de la situación comunicativa y el proceso de composición no

redundería en una transformación del conocimiento de partida, sino en una simple reproducción del mismo.

Por otro lado, en lo que respecta al proceso de composición de los textos vernáculos digitales, partimos de la base de que los estudiantes no consideran a los contenidos que publican en los entornos digitales como “textos”, ya que dentro de esta clasificación solo entrarían los escritos tradicionalmente legitimados por la institución literaria y escolar.

Los estudiantes publican en sus perfiles o cuentas contenidos digitales, propios y ajenos, aproximadamente en la misma proporción. Se observa que el grado de frecuencia más alto (siempre) es mayor en el caso de los contenidos propios que en los contenidos ajenos.

A su vez, el 67% de los encuestados piensa en la audiencia que tendrán sus contenidos y en los posibles efectos que éstos provocarían en aquella (que le interese, que le divierta, que le sirva). Podríamos decir entonces que la mayoría de los estudiantes poseen un sentido de la audiencia a la hora de publicar textos digitales en distintas plataformas virtuales.

Los estudiantes desean, esperan un *feedback* de lo que publican en los entornos digitales. Ellos prefieren que esa retroalimentación sea un comentario de cualquier tipo sobre su texto antes que una republicación por parte de sus lectores.

La importancia que los estudiantes parecen otorgarles a los comentarios de la audiencia no se traduciría en una validación y legitimación total de las opiniones, sobre todo en lo que respecta a las decisiones vinculadas con la composición de los textos digitales. Es decir, los encuestados quieren que sus contenidos tengan comentarios, pero eso no significa que toman en cuenta todo lo que dicen en relación a su rol de escritores digitales. La gran mayoría de los estudiantes no toma en consideración lo que comentan los lectores para los próximos textos digitales que compongan ni tampoco cambian o han cambiando sus publicaciones por las opiniones verdadas.

A partir de estos resultados, se pueden realizar algunas propuestas. El alto porcentaje de estudiantes que reflexionan acerca de los posibles lectores de sus textos vernáculos digitales se deriva del hecho de que saben que se enfrentan con audiencias reales y auténticas. Los textos académicos deben ir más allá de las paredes del aula, deben producirse teniendo en mente que no solo van a ser leídos por el docente o los compañeros del curso.

Si los comentarios de lectores reales son fundamentales en el proceso de composición de los textos digitales, la opinión de la audiencia debería integrarse a las prácticas de lectura y de escritura académicas.

Referencias bibliográficas

- Aliagas, C., Castellà, J.M., y Cassany, D. (2009). *Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura*. Revista OC-NOS, n° 5, pp. 97-112.
- Alvarado, M.; y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del quirquincho.

- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2003). *Literacy Practices*. En *David Barton, Mary Hamilton y Roz Ivani*. (Eds.). *Situated Literacies*. Reading and Writing in Context. London-New York: Routledge, pp. 7-15.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). *Multiliteracies: New Literacies, New Learning*. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 3, pp. 164-195.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2011). *Expanding the Scope of Literacy Pedagogy*. *New Learning*. Transformational Designs for Pedagogy and Assessment. Disponible en: <http://newlearningonline.com/multiliteracies/>
- Cope, B. & Kalantzis M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1996). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. En *Textos en contexto 1*. *Lectura y Vida*, 1, pp. 73-110.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publications.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales*. La construcción de la identidad juvenil en Internet. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Olaizola, A. (2013). *Los estudiantes y la definición del problema retórico en la composición de textos*. Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación-Universidad de Palermo.
- Pampillo, G. (1993). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Abstract: In this paper, the results of a research project carried out under the research program of the Faculty of Design and Communication at the University of Palermo will be presented. The project analyzed digital vernacular literacy practices and analog academic literacy practices of students of the subject Communication Oral and Written Faculty mentioned. Of the processes described in cognitive models composition, the analysis focused on the definition of the rhetorical problem of the communicative situation.

Keywords: Academic writing – digital reading - communication.

Resumo: No seguinte trabalho, expor-se-ão os resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido no marco do Programa de Pesquisa da Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo. O projeto analisou as práticas letradas vernáculas digitais e as práticas letradas acadêmicas analógicas dos estudantes da matéria Comunicação Oral e Escrita da Faculdade mencionado. Dos processos descritos nos modelos cognitivos de composição, a análise centrou-se na definição do problema retórico da situação comunicativa.

Palavras chave: escritura acadêmica – leitura digital - comunicação.

(*) **Andrés Olaizola:** Licenciado en Letras (Universidad de Buenos Aires). Profesor Universitario de Letras (Universidad de Palermo). Actualmente está cursando la Maestría en Educación Superior en la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Palermo). Recibió una mención en la categoría “Guión” con “Pirámide” en el segundo Festival Iberoamericano de cortos. Ganador de la Beca Nacional 2008 del Fondo Nacional de las Artes (Secretaría de Cultura - Presidencia de la Nación) en la especialidad “Medios Audiovisuales” por el documental “El Polo”.

Reflexiones y desafíos para una educación para la paz

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Carina Pérez Dib (*)

Resumen: En el presente escrito y como reflexión comparto puntos de quiebre surgidos a partir de la lectura de escritos de Humberto Maturana donde sostiene que el lenguaje es mucho más importante para la convivencia de lo que creemos. Que tiene que ver con las emociones y que ellas también son decisivas para la convivencia humana. Punto de quiebre y por qué no, punto de partida, para reflexionar-se en estos tiempos en los cuales la propuesta de una “educación para la paz” se presenta como posibilidad y desafío; requiriendo crear contextos de aprendizaje transformacionales.

Palabras claves: creatividad – educación para la paz - convivencia.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 164]

1. El concepto de educación en la propuesta de H. Maturana: “Todos los conceptos y afirmaciones sobre los que no hemos reflexionado, y que aceptamos como si significa-

sen algo, simplemente porque parece que todo el mundo los entiende, son anteojeras”. (Maturana, 2001).

Cuando hablamos de educación nos referimos a la transformación de los alumnos en su convivencia con sus maestros, profesores, pares. Esto ocurre en un ámbito relacional que debe ser aceptado como legítimo y adecuado para que ellos surjan como adultos que llegarán, en el futuro, a repetir el mismo ciclo con sus hijos. La educación es un proceso de transformación humana en la convivencia que ocurre en todas las dimensiones relacionales del vivir de la persona, tanto en los espacios privados de la familia o de las instituciones, como en los espacios públicos de la calle y el barrio.

La educación es un proceso en el que tanto los alumnos como los educadores cambian juntos en forma congruente, en tanto permanecen en interacciones recurrentes. De modo que los alumnos aprenden a vivir en cualquier dominio de vida donde sus maestros los encaminen.

La educación es un proceso de transformación de vida que sigue un curso definido por la manera de vivir de los padres y educadores. En este proceso, el alumno, desde niño se transforma en un tipo de ser humano u otro según el tipo de experiencias vividas recurrentemente con sus padres y educadores.

Es desde aquí que consideramos que la tarea central de la educación es prestar atención, fomentar y guiar a los alumnos en su crecimiento como seres humanos responsables social y ecológicamente, conscientes de que se respetan a sí mismos y a los demás.

Los valores deben ser vividos en todo instante en el proceso educativo, y no ser enseñados como nociones abstractas o acciones independientes, o partes del currículo explícito. Los valores tienen que ver con el dominio de las emociones, no de la razón, y en particular con el dominio del amor, que es la emoción que hace posible la convivencia social.

1-a Lenguaje y emociones (lenguajear)

Cuando se distingue una emoción en una persona, vemos en ella una dinámica corporal (sistema nervioso incluido) que especifica lo que esta persona puede o no puede hacer en cualquier momento. En el caso del Amor podemos decir que es la emoción a través de la cual el otro aparece como un otro legítimo en coexistencia con uno.

Cuando pensamos en la agresión una manera de entenderla es teniendo en cuenta que es la emoción a través de la cual el otro es negado directa o indirectamente como un legítimo otro en coexistencia con uno. Si nos remitimos a la indiferencia podemos entenderla como la emoción a través de la cual el otro no es visto como otro. En la indiferencia, el otro no tiene presencia, y lo que le sucede a él o ella está fuera del dominio de nuestras preocupaciones.

Tal como señala Maturana (2001):

“No es lo mismo un encuentro con alguien que pertenece al mundo de uno y a quien uno respeta, que un encuentro con alguien que no pertenece al mundo de uno y que es para uno indiferente...No es lo mismo porque las emociones involucradas son distintas”.

Las personas, desde niños crecen como seres humanos entrelazando lenguaje y emociones en su vida cotidiana. Entendemos por conversaciones al entrelazamiento continuo entre emociones (dominios relacionales) y lenguaje (coordinaciones de conducta). Todo lo que los seres humanos hacen como tales, lo hacen en conversaciones.

En la conversación con el alumno, el mismo se revela en todas sus dimensiones, transparente su mundo de intereses, sentimientos, necesidades, gustos, experiencias, y es a partir de estas conversaciones desde donde se comienza a construir un espacio de aprendizaje mutuo. Un aprendizaje Transformacional.

La emoción cambia el lenguaje, pero a medida que fluye el lenguaje, el lenguaje también puede cambiar la emoción.

Cómo vivimos o qué modo de vida realizamos, depende de la propia emocionalidad, no de la razón.

Veamos lo que Humberto Maturana (1995) nos dice al respecto:

De acuerdo al autor por ejemplo hay discusiones, desacuerdos, que se resuelven sin que uno vaya más allá de ponerse colorado. Por ejemplo cuando en la misma una persona sostiene que dos por dos es igual a cinco y otros le dicen: “¡no hombre, no es así! Mira, la multiplicación se hace de esta manera”, mostrándole cómo se constituye la multiplicación, y a lo sumo la otra persona le responde: “¡ah! de veras, tienes toda la razón, disculpa”. Si esto ocurre, lo peor que puede suceder es que quien se equivocó se ponga colorado y tenga un poco de vergüenza. O también puede ser que no le importe nada, porque el desacuerdo no tiene nada más que un fundamento lógico ya que solo hubo un error al aplicar ciertas premisas o ciertas reglas operacionales que ambas personas han aceptado. Por lo tanto ese desacuerdo era trivial; pertenece a la lógica.

Es por esto que podemos afirmar que:

“Nunca nos enojamos cuando el desacuerdo es solo lógico, es decir, cuando el desacuerdo surge de un error al aplicar las coherencias operacionales derivadas de premisas fundamentales aceptadas por todas las personas en desacuerdo. Pero hay otras discusiones en las cuales nos enojamos (es el caso de todas las discusiones ideológicas); esto ocurre cuando la diferencia está en las premisas fundamentales que cada uno tiene. Esos desacuerdos siempre traen consigo un remezón emocional, porque los participantes en el desacuerdo viven su desacuerdo como amenazas existenciales recíprocas”.

Este sería un ejemplo para para figurar que: El modo de vivir, este “Vivir ahora”, está determinado por la emocionalidad, por el espacio psíquico emocional que se aprende a vivir desde niños, no por el conocimiento, o los tipos de argumentos racionales que se hayan acumulado a lo largo de la vida de una persona.

2. ¿Y nuestros alumnos?

Los alumnos llegan a ser según sean las conversaciones en las cuales participan. En el fluir de sus vidas no hay conversaciones “sin sentido”. En la medida en que los

adultos-docentes se hacen cargo de esto es que se hace posible dar paso a interacciones basadas en el respeto y la colaboración. Cualquier alumno que se sienta escuchado se dispone a la creatividad, aprende a escuchar, vive su seguridad consciente de sus límites y fortalezas. Como docente con algunos años de experiencia y de trabajo en diversos contextos educativos y habiendo construido un camino por diferentes regiones de mi país así como en niveles educativos diferentes, puedo significar que este tema de la emocionalidad, es un emergente constante que diariamente llena de desafío tanto la tarea de enseñar como la de aprender, en contextos de aprendizaje “para la paz”. Recupero una frase que una y otra vez ha sonado en mi cabeza: “Las personas somos creadoras de ambientes, por eso podemos también modificarlos”. Es aquí donde el componente emocional es fundamental.

Desde aquí es que también podemos decir que las culturas son redes de conversaciones, redes de coordinaciones de acciones (haceres) y emociones. Es la emocionalidad que se realiza en la red la que configura su carácter, no las conductas particulares realizadas por sus miembros.

Siempre vivimos en una cultura, se es miembro partícipe de una cultura. Se conserva la propia cultura al hacer lo que hacemos a través de la participación en la red de conversaciones que la constituye.

3. Contexto educativo: Comunidad

Cuando se habla de comunidad, es posible hacerlo desde una mirada de la misma como una red de procesos, actos, encuentros, conductas, emociones, técnicas, que configuran un sistema de relaciones, un modo de convivir que penetra todos los aspectos del vivir de quienes forman parte de la misma.

Maturana señala que en el origen de la humanidad, y en las tempranas culturas, no había educación como una actividad especial en la vida de los niños que crecían dentro de la comunidad. Los niños aprendían todas las prácticas y dimensiones relacionales de su vida como miembros de la comunidad humana a la cual pertenecían, viviendo todas sus dimensiones en su vida diaria. La comunidad, con sus canchas, plazoletas, iglesias y consultorios, la televisión, la radio, configuran en su conjunto una red de conversaciones que define cotidianamente lo deseable y lo indeseable, lo hermoso y lo feo, lo aceptable y lo inaceptable, en el convivir de la comunidad a la que los alumnos pertenecen. De manera que desde niños, los alumnos aprenden la trama emocional que se vive en la comunidad humana que les toca vivir simplemente al vivirla, cualquiera que ésta sea.

Un punto importante es considerar que las personas construyen sus propios puntos de vista influidos a su vez por la perspectiva que la misma cultura tiene acerca del conocimiento, la vida, la existencia.

También es importante asumir que existen disputas que jamás se van a resolver en el plano en que se plantean. Tal como lo señala Maturana (2001), “no alcanza con que se reúnan a conversar las partes implicadas en estas disputas. Es necesario intervenir desde un lugar donde se concilien las miradas, los paradigmas y, por lo tanto, no tienen fundamento racional”.

Desde este punto es posible decir que la educación tiene que ver con el alma, la mente, el espíritu, es decir, con el espacio relacional o psíquico que “vivimos” y que deseamos que vivan los alumnos.

Es tarea de los docentes el uso de la enseñanza como un medio para educar al alumno en la creación de los espacios de vida que lo llevarán a ser un ser humano responsable, socialmente consciente, que se respeta a sí mismo y a los demás. En esta creación de espacios de aprendizaje transformacionales es donde la capacidad creadora que todos tenemos se pone en juego.

4-a Biología del amor: la razón Vs. emociones

En la interpretación de Maturana, los seres humanos son seres biológicamente amorosos como un rasgo de la propia historia evolutiva. El amor ha sido la emoción central conservada en la historia evolutiva que tiene su origen desde hace unos cinco a seis millones de años atrás.

Las personas, sean de la edad que sean, se enferman cuando se les priva del amor como la emoción fundamental en la cual transcurre su existencia relacional con otros y con ellos mismos. En experiencias acerca del “apego” ha sido posible observar este punto, en niños de orfanatos (quienes han sido cuidados por una persona y quiénes no. Han tenido mayor tiempo de vida los primeros). La carencia afectiva produce niños con trastornos conductuales (ansiedad, agresividad, falta de interés, desmotivación, inseguridad, tristeza, etc.).

El lenguaje, como rasgo cultural, junto con la amorosidad, como rasgo biológico, constituyen el núcleo del modo de vida conservado generación tras generación, que nos definió como seres humanos en nuestra historia evolutiva hace tres o más millones de años.

La biología del amor es la dinámica relacional que origina la calidad de lo humano en la historia del propio linaje.

Cuando las personas hablan implican, evocan o connotan la biología del amor.

El amor es una emoción, es un modo de vivir juntos, un tipo de conductas relacionales en los sistemas humanos. El amor se produce cuando en propia vida e interacción con otros, el otro, no importa quién o qué sea, surge como otro legítimo en coexistencia con nosotros. El amor (el amar) es la emoción que constituye y conserva la vida social.

El amor es el fundamento que torna posible lo que las personas desean hacer.

Pensando en lo que Maturana señala como emoción, considero de relevancia atender a la siguiente cita:

“Las emociones no son lo que corrientemente llamamos sentimientos. Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción”.

4-b Qué se entiende por inteligencia: veamos

Mientras mayor sea la plasticidad estructural de un organismo, mayor es su capacidad de conducta intelligen-

te en la interacción con otros, generando nuevos ámbitos de acción o expandiendo aquellos que ya existen. La plasticidad estructural requerida para vivir en el lenguaje es tan enorme que todos los niños, todos los seres humanos, son igualmente inteligentes o capaces de conducta inteligente.

Es la enseñanza la que debe sintonizarse a las distintas maneras en que los niños viven su plasticidad estructural para aprender, conocer, expresar, convivir, etc. Esto significa respetar los ritmos y dinámicas en los que sucede el aprender en los niños, escuchando sus fortalezas, limitantes y potencialidades en cada caso.

Con todo, la conducta inteligente del niño puede tornarse restringida o expandida según el flujo emocional que emerge en su convivencia con sus educadores y sus padres. Así, el temor, la envidia, la rivalidad, restringen su conducta inteligente, porque estrechan el espacio de relaciones en el que el alumno se mueve. Solo el amor expande la inteligencia, al ensanchar el espacio de relaciones en el cual opera el alumno, ampliando su ámbito de lo posible.

Los alumnos son seres que aprenden tanto en los dominios emocionales como el racional.

Atendamos las siguientes palabras del autor:

“...al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional”.

En palabras de Maturana, lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones. Corrientemente vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos que ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional, y creemos que tal condición sería una limitación a nuestro ser racional. Pero ¿es el fundamento emocional de lo racional una limitación? ¡No! Al contrario: es su condición de posibilidad. Tal como el autor lo señala.

5. La Responsabilidad de Educar

Por herencia en la formación académica actual existen y se hacen presentes conceptos vinculados teorías del conocimiento, del aprendizaje y de la enseñanza, que asocian el conocimiento con la transmisión de información y que conciben el trabajo de la enseñanza como la búsqueda de que el alumno almacene conocimientos y aprender sería la prueba de que dicho almacenamiento se ha dado en el alumno.

Una manera de explicar esta herencia, que sigue hoy vigente en los ámbitos académicos, muchas veces de manera solapada, puede entenderse desde la sobrevaloración que lo racional ha tenido en la configuración de lo humano en la propia cultura, que determina que la educación sea vista como una cuestión centrada en la adquisición de conocimientos.

Desde esta postura se deja de lado las emociones, ahora si comenzamos a pensarlas desde lo que el autor nos va señalando podemos decir que:

“todos sabemos esto en la praxis de la vida cotidiana, pero lo negamos, porque insistimos en que lo que define nuestras conductas como humanas es su ser racional. Al mismo tiempo, todos sabemos que cuando estamos en una cierta emoción hay cosas que podemos hacer y cosas que no podemos hacer, y que aceptamos como válidos ciertos argumentos que no aceptaríamos bajo otra emoción”.

Los docentes, estamos en un punto en que se nos hace vital el reconocer que como tales somos los sostenes y colaboradores principales en la educación de los alumnos. Para que educadores y niños lleguen a convertirse en colaboradores entre sí, el docente tiene que operar en relación con el alumno con autor respeto y auto amor. No se puede dar de lo que no se tiene. El alumno aprende más de lo que vive que de lo que se le dice. Es por esto que se hace necesario prestarle atención al aspecto emocional, otorgándole el valor que tiene en la vida misma.

El propósito de la educación es guiar a los alumnos en el camino de llegar a ser seres humanos que se respetan a sí mismos y a otros mediante la generación continua de espacios de convivencia que originen colaboración, alegría y libertad responsable.

Si nuestro modo actual de vida nos preocupa porque lo encontramos insatisfactorio y como consecuencia podemos decir que la educación, no ajena a esto, está en crisis porque refleja ese modo de vida.

La educación, entendida como el proceso de llegar a ser un tipo particular de ser humano, tiene que ver con el crecimiento del alumno como una persona capaz de ser un co-creador junto a otros de un espacio social deseable de convivencia humana.

En esta convivencia el lenguaje tiene gran importancia que el mismo tiene que ver con coordinaciones de acción, pero no con cualquier coordinación de acción sino que con coordinaciones de acciones consensuales. Más aún, el lenguaje es un operar en coordinaciones, consensuales de coordinaciones de acciones consensuales. Desde esta mirada, la tarea de la educación consiste en la creación, con los alumnos, de los espacios relacionales, a través de conversaciones que:

- Les guíen y presten apoyo en su crecimiento como seres capaces de vivir respetándose a sí mismos y a los otros.

- Les guíen en su crecimiento como seres humanos que pueden decir ‘sí’ y ‘no’ basándose en la autonomía e integridad de su respeto por sí mismos.

- Les guíen en su crecimiento como seres humanos cuya individualidad se fundamenta en su respeto y aceptación de sí, y no en su oposición respecto a otros y que, por lo tanto, pueden cooperar porque no temen desaparecer en su relación con otros.

Para este último punto considero importante decir que el autor, en su escrito, nos lleva a considerar el concepto de “Competencia” y a pensar que la “Competencia sana”, muchas veces propiciada desde el aula como una

tarea buena, es un error que requiere de los docentes una mirada diferente.

La competencia es un fenómeno cultural y humano y no constitutivo de lo biológico. Como fenómeno humano la competencia se constituye en la negación del otro”. La competencia sana por ende no existe, tal como lo hemos venido observando.

5. La Enseñanza y su propuesta:

- Construir un espacio relacional en el cual las habilidades y capacidades que se desea que los alumnos aprendan, puedan ser realizadas como un espacio de convivencia con sus educadores.

- Construir este espacio permitiendo la apertura a la expansión de sus capacidades para actuar y la reflexionar sobre lo que se hace, desde la vida que los alumnos viven y desean vivir en ese momento.

De esta forma la tarea central de la educación se constituye como “la creación” del espacio relacional en el que los alumnos pasan a ser seres humanos responsables, socialmente conscientes, que se respetan a sí mismos.

La enseñanza de habilidades operacionales es un instrumento para llevar a cabo la tarea central de la educación: guiar a los alumnos en su crecimiento como seres humanos.

Ahora también es importante tener en cuenta que: Para que los alumnos sean adecuadamente acogidos y guiados es fundamental que los educadores recuperemos nuestra dignidad, recuperando el respeto por nosotros mismos y por nuestra profesión. Amarnos a sí mismos como seres autónomos y responsables a través de entender mejor nuestro “estar siendo”

Al cambiar los educadores su relación consigo mismos, cambia su relación con los alumnos y sus colegas. De esta manera es posible conseguir que los alumnos mismos pasen a ser los mejores colaboradores en la tarea educativa. Haciendo que la experiencia de aprender y de enseñar, sea disfrutada por quienes son parte de la misma.

Insistimos, los alumnos se transforman en la convivencia según el convivir que ellos viven con los adultos, con sus docentes.

Los alumnos aprenden el vivir que conviven con su maestro, aprenden el pensar, el reaccionar, el mirar, que viven con él.

Los alumnos aprenden el espacio psíquico de sus educadores. Los temas y contenidos son solo modos particulares de vivir en esa convivencia. Instrumentos a través de los cuales el alumno se va a transformar en adulto socialmente integrado, con confianza en sí mismo, con capacidad de colaborar y con capacidad de aprender cualquier cosa, sin perder su conciencia ética.

“Educar es especificar el tipo de seres humanos que los niños llegarán a ser”.

Referencias bibliográficas

- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Colección Hachette/Comunicación - CED.
- Maturana, H. y Sima N. (1995). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad; un argumento para Obligar*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. y Vignolo, C. (2001). *Conversando sobre educación*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial, Documento de Trabajo Curso IN 632.
- Maturana, H. *Emociones y lenguaje. En Educación y política. Material para el curso de Teoría de Sistemas*. Extracto del texto Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Dr. Humberto Maturana R. Colección Hachette/Comunicación. CED.

Abstract: In this paper we share as reflection break points arising from the reading of writings by Humberto Maturana which holds that language is much more important for the coexistence of what we believe. That has to do with emotions and they are also critical for human coexistence. Break point and why not, the starting point to reflect-is in these times in which the proposed “peace education” is presented as a possibility and challenge; requiring create transformational learning contexts.

Keywords: creativity – education for peace - coexistence

Resumo: No presente escrito e como reflexão compartilho pontos de ruptura surgidos a partir da leitura de escritos de Humberto Maturana onde sustenta que a linguagem é bem mais importante para a convivência do que acreditamos. Que tem que ver com as emoções e que elas também são decisivas para a convivência humana. Ponto de ruptura e por que não, ponto de partida, para refletir-se nestes tempos nos quais a proposta de uma “educação para a paz” apresenta-se como possibilidade e desafio; requerendo criar contextos de aprendizagem transformacionais.

Palavras chave: criatividade – educação para a paz - convivência

(*) **Carina Pérez Dib:** Profesor en Ciencias de la Educación, (2004 de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER); Profesor en Educación Primaria y Coach Educativo. Actualmente reside en la Ciudad de Paraná, donde desarrolla su labor profesional en profesores de las localidades de Hasenkamp y María Grande (E.R). Culminando la Maestría en Ciencias Sociales. Ha participado en Congresos de Educación, Jornadas y Encuentros donde ha escrito varios trabajos relacionados con la Formación Docente y su experiencia como formadora e investigadora.

Proyecto de intercambio educativo cultural. “Construyendo puentes, enlazando culturas”

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Margarita Dreise (*) Gloria Pino (**)

Resumen: Desde diversos estudios se ha demostrado que el aprendizaje de una Lengua Extranjera no solo ayuda a reflexionar sobre los códigos de la propia lengua sino también a conocer otras culturas ampliando así la propia visión del mundo.

Es por ello que esta posibilidad de crear un espacio de intercambio con una comunidad educativa estadounidense constituye no solo el desafío para nuestros alumnos y docentes de utilizar el idioma inglés en un contexto significativo y real, sino también la oportunidad de vivenciar la cultura del otro a través de los proyectos y realidades educativas que ambas Instituciones compartirán. Las nuevas tecnologías han permitido que las distancias geográficas no sean una barrera para que alumnos argentinos se comuniquen con alumnos estadounidenses, ofreciendo múltiples actividades que enriquecen a ambos grupos estudiantiles. Nuestra experiencia ya va por el segundo año utilizando un aula en el campus virtual de nuestra escuela.

Palabras claves: inglés – intercambio cultural – nuevas tecnologías.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 167]

El aprendizaje del idioma inglés como Lengua Extranjera:

De acuerdo a las disposiciones generales dispuestas en el *Diseño curricular* del Área de la Lengua Extranjera en la Provincia de Buenos Aires, la enseñanza del idioma inglés tiene un enfoque comunicativo. El alumno aprende una lengua extranjera con el objetivo de poder interactuar con sus pares y docentes utilizando el idioma en situaciones significativas y en contextos acordes a sus intereses y nivel.

La enseñanza del idioma considera las teorías de aprendizaje desarrolladas principalmente por Lev Vygotsky, Jerome Bruner y Jean Piaget.

La teoría de Vygotsky se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo en el medio en el cual se desarrolla.

El alumno construye su propio aprendizaje a partir del estímulo del medio social y la ayuda del adulto.

Mientras Piaget decía que los niños dan sentido a las cosas principalmente a través de sus acciones en su entorno, Vygotsky destacó el valor de la cultura y el contexto social, que veía crecer el niño a la hora de hacerles de guía y ayudarles en el proceso de aprendizaje. Su teoría defendió siempre el papel de la cultura en el desarrollo de los procesos mentales superiores. La teoría de Vygotsky subraya *las relaciones entre el individuo y la sociedad* (Vygotsky 1978). Una de sus mayores críticas de la teoría de Piaget es que el psicólogo suizo no daba bastante importancia a la influencia del entorno en el desarrollo del niño. En su opinión, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo.

La teoría de Vygotsky se demuestra en aquellas aulas donde se favorece la interacción social, donde los profesores hablan con los alumnos y utilizan el lenguaje para expresar aquello que aprenden, donde se los motiva para que se expresen oralmente y por escrito y en aquellas clases donde se favorece y se valora el diálogo entre los miembros del grupo.

Las teorías de Bruner tienen como punto de referencia a Vygotsky. El punto más fuerte de unión entre la teoría de Vygotsky y la de Bruner, es que para ambos, la interacción y el diálogo son puntos clave en su teoría. Comparten la idea de que muchas de las funciones intrapersonales, tienen su origen en contextos interpersonales. Su teoría es radicalmente social, son las interacciones con los adultos las que constituyen la clave que explicaría la adquisición del lenguaje. Para Bruner, el niño no adquiere las reglas gramaticales partiendo de la nada, sino que antes de aprender a hablar, aprende a utilizar el lenguaje en su relación con el mundo. El lenguaje se aprende usándolo de forma comunicativa, la interacción de la madre con el niño es lo que hace que se pase a lo lingüístico; en estas interacciones, se dan rutinas en las que el niño incorpora expectativas sobre los actos de la madre y aprende a responder a ellas. Estas situaciones repetidas son llamadas formatos. Bruner formula el concepto conocido como andamiaje (Bruner 1960) en el cual hace referencia a una forma de descubrimiento guiado mediante el cual, el adulto va llevando de manera espontánea y natural, el proceso de construcción del conocimiento.

El contexto planteado en este Proyecto de Intercambio Cultural propició sin dudas, situaciones sumamente significativas y reales en las cuales los docentes brindaron a los alumnos la oportunidad de interactuar con adolescentes de su misma edad utilizando la lengua extranjera que aprenden en el aula.

En el ámbito del uso de TIC actualmente en los niveles medios de educación se vienen implementando como una herramienta metodológica más los “campus virtuales”, entornos que tienen como objetivo desarrollar todo tipo de actividades académicas en un espacio cerrado, al que ingresan solo las personas autorizadas, ofreciéndole a las instituciones educativas la seguridad, que lo que se desarrolle en ese lugar está garantizado por los docente que la manejan e interactúan con sus alumnos.

En este marco la utilización combinada de las tecnologías multimedia e Internet hace posible el aprendizaje en prácticamente cualquier escenario. Y esta ubicuidad aparentemente sin límites de las TIC (Weiser, 1991) junto con otros factores como la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida o la aparición de nuevas necesidades formativas y las nuevas formas de aprender: “aprendizaje invisible” (Cobol, 2011), “aprendizaje ovi-cuo” (Bill Cope y Mary Kalantzis, 2009) está en la base tanto de la aparición de nuevos escenarios educativos como de los profundos procesos de transformación en los espacios educativos tradicionales. Con esta base el Instituto está implementando el uso de aulas virtuales en el nivel medio desde el 2010, capacitando a los docentes para que las utilicen en los diferentes espacios curriculares.

Con estos dos pilares: inglés e informática, el proyecto fue llevado adelante con las coordinadoras responsables de dichos departamentos.

Objetivos generales:

- Llevar a cabo un proyecto educativo conjunto entre ambas instituciones.
- Establecer lazos de amistad entre los estudiantes argentinos y estadounidenses.
- Desarrollar la comprensión de otra cultura afianzando y revalorizando la propia.
- Utilizar el idioma Inglés como medio de comunicación.
- Acceder a los avances de las nuevas tecnologías.

Desarrollo del proyecto

Instituciones participantes:

• Argentina

- Instituto Evangélico Argentino, Grand Bourg, Buenos Aires. Argentina.
- Congregación San Lucas, Grand Bourg, Buenos Aires, Argentina.

• Estados Unidos

- Congregación: Edison Park, Chicago Illinois. Estados Unidos
- Colegio: Lutheran Unity East/ West, Chicago Illinois, Estados Unidos

Espacios curriculares intervinientes: inglés e Informática

Niveles:

- Argentina: 1ero y 2do año de Secundaria
- Estados Unidos: 7mo y 8vo. Secundaria media

Etapas

- Primera Etapa: Presentación del proyecto a los Directivos y docentes de Chicago. Establecimiento de acuerdos entre ambas Instituciones. Elaboración del proyecto en conjunto.
- Segunda Etapa: Presentación de los alumnos y docentes, la escuela y la comunidad.

- Tercera Etapa: Intercambio de ideas y opiniones. Presentación de ambos países. Foro de cierre. Intercambio de cartas, fotos y/o tarjetas escritas a mano.

Actividades desarrolladas:

Foros

- Foro de presentación alumnos y docentes.
- Foro de saludos navideños.
- Foro de vacaciones.
- Foro de presentación de los países
- Foro de música.
- Foro de despedida

Skype

- Entre directivos y docentes: Presentación del proyecto.
- Entre docentes: Antes de cada foro. Los docentes se comunicaron siempre en inglés y acordaron los temas a tratar en cada contacto: presentación personal, gustos y preferencias en cuanto a deportes, música, etc.
- Entre alumnos: un contacto por mes después de cada foro.

En grupos de tres los alumnos dialogaban con su amigo/a. Ambos grupos realizaban preguntas utilizando el idioma inglés y en algunos contactos los alumnos de Chicago interactuaron con nuestros alumnos utilizando el idioma castellano.

Conclusiones.

Al finalizar este proyecto, es muy valioso hacer un análisis respecto del impacto que tuvo el mismo en el proceso de enseñanza aprendizaje de nuestros alumnos.

En primer lugar, y considerando los objetivos propuestos se propiciaron espacios de aplicación de la lengua extranjera diferentes a los habituales del aula, donde primó el uso comunicativo del idioma inglés.

En segundo lugar, la propuesta despertó una nueva motivación en nuestros alumnos para dedicarse a esta materia, no solo estudiar para tener una buena nota, lo que sería una motivación meramente instrumental, sino aquel deseo más profundo e integral de querer aprender inglés para hablar de ‘mí y de mis cosas’ con ‘mis amigos extranjeros’.

Por último, establecer estos ‘puentes’ interculturales de amistad que los pone en contacto con una realidad de vida diferente en muchos aspectos pero muy similar en cuanto a las vivencias personales con otros adolescentes. Hoy podemos decir que hemos podido encaminarnos en estos tres objetivos y aunque todavía falta perfeccionar el funcionamiento del proyecto, ya pudimos recoger resultados sumamente valiosos y positivos.

En un primer momento cuando les comunicamos de qué se trataba el proyecto a los alumnos y familias, los objetivos del mismo y cuáles serían sus oportunidades y sus responsabilidades, se produjo un clima de gran entusiasmo y casi todos los alumnos adhirieron inmediatamente.

Luego vinieron las consultas y los interrogantes propios de sus intereses personales:

¿Qué edad tienen los chicos de Chicago? ¿Hay chicas y chicos? ¿Podemos elegir a nuestro amigo? ¿Podemos las chicas tener amigos varones? ¿Todo hay que decirlo en inglés???

En las clases sucesivas, los chicos empezaron a darse cuenta que los contenidos lingüísticos que estaban estudiando en el aula les servían para interactuar con sus amigos de Chicago tanto en los foros como en los contactos por Skype.

Comunicarse en los foros fue un desafío, ya no era una actividad álica, ahora surgía la posibilidad 'real' de utilizar el idioma para comunicarse con chicos que hablaban el idioma inglés como lengua materna, por lo tanto nuestros alumnos tenían sumo interés en expresar bien lo que querían decir porque su 'imagen' estaba en juego.

El "error" tuvo un lugar importante en este proyecto, la corrección era inmediata ya que automáticamente se daban cuenta que el término o expresión utilizada no era correcta por lo tanto el mensaje tampoco lo era. Corregían individualmente, utilizaban el diccionario o consultaban a un compañero o docente de inglés.

Otros momentos importantes fueron las conexiones vía Skype donde era mucho el entusiasmo por conocer 'personalmente' a sus amigos pero al momento de hablar había titubeos y cometían errores que en la práctica escrita ya estaban superados y necesitaron muchas veces ayuda nuestra para expresarse.

A medida que participaban en los foros y el proyecto avanzaba todos mejoraron en el uso del idioma en cuanto a la fluidez tanto escrita como oral como así también desarrollaron más sus habilidades en el habla, la escucha y la comprensión oral y escrita. Aprendieron a 'arriesgarse' a 'hablar' en inglés y a mantener la comunicación más allá de sus limitaciones.

Para finalizar, creemos que tanto los docentes como los alumnos que participamos en este proyecto hemos vivido una experiencia sumamente enriquecedora no solo en lo académico sino también en la formación individual que nos impone nuevos desafíos pero amplía nuestros horizontes profesionales y personales.

Referencias bibliográficas

- Carneiro R., Toscano J. y Díaz T. (2011) *Los desafíos de las TICs para el cambio educativo Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid: Santillana.*
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011) *Aprendizaje invisible.* España Andalucía
- Manso M., Pere P., Libedinsky M., Light, D., Garzon, M. (2011) *Las TIC en las aulas experiencias latinoamericanas.* Colección Voces de la educación Buenos Aires: Paidós
- Kuierman, U., Rozenhauz, J., Santangelo, H., (2009) *Tecnología Educativa. Recursos modelos y metodologías.* Buenos Aires: Pearson Education
- Dussel I., Minzi V., Mosenson F, Pagola L., Peirone, S., (2010) *La educación alterada: aproximaciones a la escuela del siglo XXI Córdoba, Argentina: Salida del Mar*

Dussel, I. (2010) *Aprender y enseñar en la cultura digital.* Buenos Aires: Santillana

Moisés E., (2009) *Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural Educere* 13, 44. España: Medidad

Abstract: From various studies it has shown that learning a foreign language not only helps to reflect on the codes of the language itself but also to know other cultures and expand one's worldview.

That is why the possibility of creating a space for exchange with an American educational community is not only a challenge for our students and teachers to use the English language in a meaningful and real context, but also the opportunity to experience another culture through educational projects and realities that both institutions share.

New technologies have enabled the geographical distances are no barrier to Argentine students to communicate with American students by offering many activities that enrich both student groups. Our experience is now in the second year using a virtual classroom in our school campus.

Keywords: English – cultural exchange – new technologies

Resumo: A partir de vários estudos demonstrou-se que a aprendizagem de uma Língua Estrangeira não só ajuda a refletir sobre os códigos da própria língua senão também a conhecer outras culturas ampliando assim a própria visão do mundo.

É por isso que esta possibilidade de criar um espaço de intercâmbio com uma comunidade educativa americana constitui não só o desafio para nossos alunos e professores de utilizar o idioma inglês num contexto significativo e real, senão também a oportunidade de vivenciar a cultura do outro através dos projetos e realidades educativas que ambas Instituições compartilharão.

As novas tecnologias têm permitido que as distâncias geográficas não sejam uma barreira para que alunos argentinos se comuniquem com alunos americanos, oferecendo múltiplas atividades que enriquecem a ambos grupos de estudantes. Nossa experiência já vai pelo segundo ano utilizando uma sala de aula no campus virtual de nossa escola.

Palavras chave: inglês – intercâmbio cultural – novas tecnologias

(¹) **Margarita Dreise:** Licenciada en la Enseñanza del idioma Inglés, Coordinadora del Área de Inglés del IEA de Grand Bourg y José C. Paz, Profesora del Nivel superior ISFD y T N 42 de Bella Vista, docente de "Aulas en la Web" .

(²) **Gloria Pino:** Directora de "Aulas en la Web" y presidente de A.P.E.L.A.C. Profesora de Informática, Licenciada en Administración y Gestión Educativa, Ha dictado cursos de capacitación en Chile y en España. Asesora pedagógica en implementación de proyectos educativos con nuevas tecnologías.

Del concurso al aula

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Denys Bulavka (*) y Nicolás Alejandro Potenza (**)

Resumen: Con los cambios tecnológicos vividos en las últimas décadas, la escuela, a pesar de ser la principal, ya no es la única fuente de información para la enseñanza. Debido a estos cambios, a los estudiantes les resultan monótonas las clases convencionales, lo que produce bajo rendimiento y en casos más extremos deserción académica. Basándonos en nuestras experiencias, tanto como docentes como en certámenes internacionales, proponemos una modificación en el sistema de enseñanza, particularmente en la educación media técnica de la que provenimos. Nos enfocamos en una enseñanza más práctica, donde la teoría exista para comprender lo observado previamente.

Palabras claves: sistema de enseñanza práctica – brainstorming – enseñanza técnica.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 170]

Introducción

En las últimas décadas, las nuevas generaciones se enfrentan a un escenario en el que los cambios culturales y tecnológicos dan la posibilidad de nuevos entornos de aprendizaje, en el que la escuela empieza a perder el rol principal en la formación general.

Dado que los alumnos pueden obtener material educativo de diversas fuentes pero la escuela no cambió su modalidad de enseñanza en más de cincuenta años, cada vez resulta más difícil mantener el foco de atención de los estudiantes, generando una disminución en su rendimiento académico y en ciertos casos derivando en deserción académica. Creemos que una escuela donde el eje principal sea la enseñanza práctica sin dejar de lado la teoría lograría que los alumnos obtuvieran mejores resultados académicos y les permitiría incorporar los conocimientos de una manera más natural, ya que estarían aprendiendo los conocimientos a impartir al tiempo que desarrollarían sus intereses particulares en el tema.

Nuestros conocimientos se basan en nuestra formación media técnica por lo que no nos abocaremos a un sistema diferente a éste en principio. No obstante, consideramos que siendo viable en este tipo de formación, su ampliación a otros sistemas educativos, tanto a nivel medio como inicial, no debería causar variaciones en la complejidad de la implementación.

Empezaremos contando nuestras experiencias en competiciones, luego nuestra experiencia como docentes, y concluiremos planteando una propuesta sobre una posible mejora en el sistema educativo.

Experiencia como participantes

Durante nuestra participación en dos certámenes universitarios observamos que ambas se enfocaron en un mismo objetivo (aunque con distintas metodologías): obtener una solución en la que la creatividad estuviera por sobre lo aprendido y que permitiera poner de manifiesto que hay múltiples respuestas posibles frente a un mismo interrogante.

El primer certamen en el que participamos fue el Rally Latinoamericano de Innovación, un evento grupal de treinta horas que se llevó a cabo simultáneamente en varios países de Latinoamérica. Consistió en elegir un problema de una serie de desafíos desde ecológicos o sociales hasta particulares de ONG o empresas. Luego los participantes en forma grupal debían analizar el problema escogido, plantear una posible solución, analizar a quiénes favorece esa solución, y plasmarla en un modelo de negocios CANVAS y un video explicativo de corta duración.

El objetivo del Rally Latinoamericano de Innovación era formar grupos interdisciplinarios de estudiantes, en el que ninguno fuera especialista en las problemáticas propuestas. Pero, ¿por qué no utilizar un único profesional para solucionar un problema? Actualmente varios equipos de investigación y desarrollo utilizan profesionales con diferentes formaciones para incursionar en problemáticas, dado que de esta forma surgen ideas más creativas y el desarrollo no queda sujeto a la opinión del “profesional” en el tema, que optaría por tomar el camino probado y seguro. El foco de la competencia no era solucionar el problema sino fomentar el pensamiento lateral y el trabajo en equipo.

El segundo certamen fue el Global Students Forum (GSF) desarrollado en Dubai, Emiratos Árabes Unidos, una competición sobre la mejora de la enseñanza de ingeniería a nivel global. Esta competencia duró tres días, durante los cuales los competidores debieron realizar un brainstorming individual y luego uno grupal sobre cómo creían que se podía mejorar la educación, universalizar los contenidos, y posibilitar la enseñanza de diversas disciplinas en cualquier parte del mundo, sin depender de los recursos que posea ese lugar. A continuación se expusieron las ideas y cada competidor seleccionó la que le resultaba de su interés. De acuerdo con esto se formaron nuevos grupos que profundizaron esa idea y la plasmaron en un plan de acción (action planning). Luego debieron exponer nuevamente frente al jurado, quien finalmente seleccionó al ganador.

Paralelamente al desarrollo de estas propuestas, los competidores debieron asistir a varias charlas de educadores de universidades internacionales y empresas multinacionales, en las cuales se brindó una visión profesional de problemáticas particulares a nivel mundial y cómo las solucionaron, también dando a conocer cómo podían integrarse a dichas empresas si era de su interés. Luego del GSF, participamos del World Engineering Education Forum (WEEF), que duró tres días. En ese tiempo se realizaron exposiciones, durante las que profesionales de la ingeniería y la educación dieron conferencias sobre enseñanza de ingeniería y presentaron casos de ejemplo realizados por ellos. Un punto clave a destacar, común entre varios expositores, es que la ingeniería debería enseñarse desde una más temprana edad. Otros directamente hacían referencia a estudios de pre-ingeniería, o enseñanzas de ingeniería entre los 15 y 19 años de edad. Frente a esto, Argentina es una adelantada, ya que hace 116 años cuenta con la educación técnica, que no es ni más ni menos que la formación de profesionales capacitados para realizar tareas industriales, recibidos a la edad de 18 años. Otro aspecto a resaltar del WEEF fue la idea de romper con la estructura educativa del profesor explicando a los alumnos y los alumnos copiando esa teoría. Además se discutió sobre la validación del conocimiento brindado por los cursos online masivos (por ejemplo edx.org o coursera.org), su repercusión en la sociedad y si esto iba a converger en aulas vacías. Un ejemplo que utiliza este tipo de tecnología en el aula es iPodia, pues logra que alumnos de muchas partes del mundo compartan el aula y ofrece una visión global del problema más rica.

En paralelo a las conferencias, diversas empresas expusieron sus herramientas de simulación para trabajar en el aula, lo cual permitió a los docentes establecer contactos, adquirir versiones de prueba de productos, o simplemente ver las herramientas disponibles actualmente.

Experiencia como docentes

En nuestra experiencia docente observamos varios aspectos relevantes. El primero es que los alumnos adquieren conocimientos teóricos pero no son capaces de llevarlos a la práctica por cuenta propia. Tampoco tienen la habilidad de analizar los problemas a fin de encontrar puntos en común con otros casos prácticos a los que se hayan tenido que enfrentar previamente. Esto les hace pensar que la complejidad de resolución del nuevo problema es superior a la complejidad que ellos pueden enfrentar, algo que no es realmente acertado.

Otro hecho lamentable es la falta de interdisciplinas. Hoy en día ningún área técnica está independizada de otras áreas, con lo cual es sumamente importante la interacción entre alumnos de diversos campos para la resolución de problemas. A pesar de que un alumno debe enfocarse en su campo específico, necesita tener un contacto cercano con otros campos con los que interaccione a fin de comprender la labor de su compañero de trabajo. Esto actualmente no está contemplado en el sistema educativo, y rara vez se producen casos como éste.

Por último, la falta de una metodología al momento de trabajar. La falta de documentación, estimación de pautas y tiempos de trabajo definidos previamente deriva en un desorden general en los desarrollos de los alumnos, que los condena a pérdidas de tiempos al tomar caminos erróneos durante el proceso constructivo, sin posibilidad de detectar rápidamente la causa del problema. Esto les dificulta el avance y reduce la calidad del trabajo, y en gran cantidad de casos les dificulta cumplir con los tiempos pautados por ellos y por la cursada.

Implementación

Una implementación posible sería armar una lista de problemas de diversos temas y enfoques, y presentársela a los alumnos. Estos a su vez elegirían los dos problemas de su preferencia. Luego cada alumno debería realizar un *brainstorming* individual sobre ambos problemas escogidos, que en forma escrita entregaría al profesor. El profesor, tomando en cuenta la calidad de esos escritos, la especialidad de los alumnos y su rendimiento, conformaría los grupos de desarrollo de la forma más heterogénea posible.

Con los grupos conformados, se realizaría un nuevo *brainstorming*, esta vez grupal, donde se analizarían todas las ideas individuales que fueron surgiendo en la etapa anterior. De ahí saldría el camino definitivo a tomar para la resolución del problema y los grupos deberían llevar a cabo esa solución de manera práctica, realizando entre las primeras etapas un Canvas para presentar la idea y los costos, un *action planning* que detallara el accionar a seguir y los tiempos de trabajo, y un video para presentar la idea desde un punto de vista más comercial.

Durante la ejecución del *action planning*, los alumnos deberían mantener un seguimiento de lo realizado mediante un diario de ruta. Al momento de finalización deberían presentar también un informe detallando, entre otras cosas, todos los puntos necesarios para replicar su realización.

Futuras líneas de trabajo

Sabiendo que un cambio de gran magnitud en el sistema educativo es delicado ya que puede ser tanto exitoso como perjudicial y que estamos hablando de la educación de alumnos secundarios, en primer lugar planteamos implementarlo en forma extracurricular como un taller interdisciplinario para la realización de proyectos técnicos. El objetivo se centra en lograr una interacción interdisciplinaria entre estudiantes de varias escuelas técnicas, mediante el desarrollo de proyectos tecnológicos con estándares industriales, implementando metodologías de trabajo actuales, debiendo respetar tiempos de entrega y resolución. Como son estudiantes, la idea sería invitarlos a resolver problemas actuales en diversos campos, que van desde lo social hasta problemas que tenga una empresa. En todas las resoluciones lo que se buscará será fomentar la creatividad a la hora de plantear posibles soluciones y la habilidad de intercambiar y criticar ideas, a fin de permitir que todos los miembros del equipo tengan un rol participativo en la resolución.

Antes de dar inicio a este taller interdisciplinario en alumnos, y con el objetivo de plantear la metodología correcta, nosotros mismos somos quienes la comenzamos a utilizar en la etapa de investigación y desarrollo del proyecto SIRGA, con el cual ganamos el primer premio Nacional en el Rally Latinoamericano de Innovación 2014, en un equipo conformado por técnicos e ingenieros de diversas áreas, como construcciones, mecánica, informática, química, y electrónica.

Conclusión

Con esta nueva metodología de trabajo se abre todo un abanico de posibilidades para trabajar tanto fuera como dentro del aula. Esta segunda cuestión nos pone frente al autoaprendizaje, logrando que el alumno tenga conciencia de lo que está aprendiendo y pueda encontrar la información necesaria entre todo el auge de las nuevas tecnologías. A su vez también le proporciona la posibilidad al docente de dar un trato personalizado a cada alumno para apuntalar las debilidades particulares que surjan durante el proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- Ministerio de Educación. *Jornada de capacitación y encuentro de prototipos*. Argentina. Disponible en: http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/universidad_diseño_desarrollo_productivo/PDF_guia_desarrollo_de_modelo_de_negocios.pdf
- MindTools.com. *Brainstorming- Creative problem Solving*. Disponible en: <http://www.mindtools.com/brainstm.html>
- Janet Shapiro. *Action Planning Toolkit*. Disponible en: <http://www.civicus.org/new/media/Action%20Planning.pdf>
- USC Viterbi. *The Viterbi iPodia (ViP) Program*. Disponible en: <http://ipodia.usc.edu/>
- I+D Otto Krause, (2014). *SIRGA*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ugHDIdWEKao>

Abstract: With technological changes experienced in recent decades, school, despite being the main one, it is no longer the

only source of information for teaching. Because of these changes, students were conventional classes are monotonous, resulting in poor performance and in more extreme cases academic desertion. Based on our experiences, both as teachers and international competitions, we propose a change in the education system, particularly in secondary technical education from which we come. We focus on a more practical education, where theory exists to understand what previously observed.

Keywords: Sistema de enseñanza – brainstorming – enseñanza técnica

Resumo: Com as mudanças tecnológicas vividos nas últimas décadas, a escola, apesar de ser a principal, já não é a única fonte de informação para o ensino. Devido a estas mudanças, aos estudantes resultam-lhes monótonas as classes convencionais, o que produz baixo rendimento e em casos mais extremos deserção acadêmica. Baseando em nossas experiências, tanto como professores como em eventos internacionais, propomos uma modificação no sistema de ensino, particularmente na educação média técnica da que provimos. Focamos-nos num ensino mais prático, onde a teoria exista para compreender o observado previamente.

Palavras chave: sistema de ensino prático - brainstorming - ensino técnico

(*) **Denys Bulavka:** Estudiante de Lic. en Matemática en Exactas-UBA. Técnico electrónico (2012), Desarrollador software freelance y en la Usina de Innovación Tecnológica “Jorge Newbery”. Premios: Innovar 2012 (1º Escuelas Técnicas y 2º robótica); Innovar 2014 (2º Innovaciones en el Agro); 1º Rally Latinoamericano de Innovación (1º en Argentina, categoría Innovación).

(**) **Nicolás Alejandro Potenza:** Estudiante de Ingeniería en Electrónica en FIUBA. Técnico electrónico (2012). Docente en Escuela Técnica N°1 “Otto Krause” (2013 - actualidad). Desarrollador en Usina de Innovación Tecnológica “Jorge Newbery”, (2012 - actualidad). Premios: Innovar 2012 (1º Escuelas Técnicas y 2º robótica); Innovar 2014 (2º Innovaciones en el Agro); 1º Rally Latinoamericano de Innovación (1º en Argentina, categoría Innovación).

Evaluación de la creatividad: caminos alternativos a la nota numérica

Jorge Pradella (*)

Resumen: Cualquier evaluación supone una crisis. Crisis que afecta tanto al evaluado como al evaluador, ya que los dos desean salir exitosos del trance. Este trabajo intenta explorar alternativas para la parte más ríspida —de un terreno ríspido de por sí— a la hora de evaluar: la creatividad. Para llevar a cabo el ensayo se tomó como corpus de estudio la evaluación del cuento que los estudiantes escriben para aprobar la asignatura Comunicación Oral y Escrita (COE), transversal a todas las carreras de comunicación y diseño de la Universidad de Palermo.

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Palabras claves: calificación - autoevaluación – creatividad.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 173]

Introducción

La praxis humana es subjetiva. Si bien muchos teóricos que fundaron escuela pretendieron ignorarla, en aras de construir paradigmas objetivos para sus constructos científicos, la subjetividad es inmanente al ser humano, sencillamente porque es el único sujeto que puebla este planeta.

Ferdinand de Saussure, el padre de la semiología y del estructuralismo, cuando se propuso estudiar la lengua se encontró en un predicamento: la *intelligentzia* y el *establishment* científico dominantes a fines del XIX y principios del XX, enrolados en el positivismo, exigían a cualquier ciencia que deseara sacar patente de tal, contar con un objeto de estudio concreto, mensurable, visible, tangible. Esto colocaba a los esfuerzos del suizo en medio de la nada. ¿Cómo presentar a la lengua como algo tangible, cuando el mismo autor de la teoría le asignaba sede en la mente? No tuvo más remedio que ceder a la subjetividad, expresada ésta en el habla, la administración personal e individual de la lengua y único registro medible de la misma.

Este ejemplo histórico, simple y complejo a la vez, desarticula todo argumento que intente defender que es posible evaluar con total objetividad. Quien afirme ser capaz de hacerlo, incurre en una absoluta expresión de subjetividad. Sin embargo, existen algunas disciplinas que permiten cierta inclinación a la objetividad, como por ejemplo la matemática: si alguien, al dividir 100 por 4 afirma que el resultado es 30, no hay subjetividad que valga: está en un error. Pero cabe la siguiente reflexión: al dividir 100 por 3, el resultado no es redondo, da un número con un decimal periódico: 33,33. La pregunta es: ¿cuántos 33 periódicos se recomiendan repetir, habida cuenta de que son infinitos? ¿Uno? ¿Tres? ¿Cien? Es subjetivo. Así, un profesor puede resolver que su estudiante, para ser preciso, debería colocar tres veces el decimal 33. Aquel que colocara uno, dos o más de tres, incurriría en error.

¿Qué se puede decir entonces cuando lo que se debe evaluar es un diseño, una pieza publicitaria, una obra de teatro o un cuento? Se trata de producciones en las cuales, dos más dos, puede no dar cuatro. Incluso es deseable, sano, que no dé cuatro.

En las líneas que siguen se hará el intento de, con mucha osadía, aportar algunas ideas.

¿Qué es la creatividad?

Por cierto, una materia difícil de asir y mucho más de definir, pero a esta altura vale la pena hacer el esfuerzo. *El Diccionario de la Real Academia Española* aporta pocos y mezquinos datos, dice en su primera acepción: facultad de crear. Y la segunda acepción: capacidad de creación. Según Maribel Santaella, en la introducción de su artículo *La evaluación de la creatividad* (2006), una de las posibles definiciones de la creatividad es:

[...] la facultad de organizar de algún modo *original* los

elementos del campo perceptivo, de estructurar la realidad, desestructurarla y reestructurarla en formas *nuevas*. Suele ser más *fácil* y *atractivo* captar los productos de la creatividad, en vez de los procesos, porque son tangibles, concretos; mientras que los procesos son más ilustrativos. (Santaella, 2006, pág.: 2)

Si bien lo expuesto está lejos de satisfacer por completo una definición acabada de creatividad, aporta algunos datos que son sugestivos. Por ejemplo, aparecen palabras como original, nuevo, fácil, atractivo, las cuales, por supuesto -con respeto por la sensibilización adoptada para la escritura de este ensayo- invitan a la discusión o, por lo menos a preguntar: ¿qué es algo nuevo?, ¿qué es algo fácil y atractivo? Y finalmente: ¿qué es algo original, ya que lo original pareciera tener tanta relación con lo creativo? ¿Quién determina el baremo de lo original y de lo que no?

Más adelante, en el mismo artículo, se especula con que existen autores que sostienen que inteligencia y creatividad son denominaciones de un mismo concepto, de un mismo atributo, mientras que otros defienden la tesis de que inteligencia y creatividad operan en relación, pero que son cosas que se desarrollan en campos diferentes.

En una palabra, no es sencillo dar definiciones de una materia que hunde profundamente sus raíces en lo personal, en lo individual, vale decir en el terreno de la subjetividad.

Otro artículo, esta vez proveniente de la publicación digital Revista cubana de psicología (1993), a cargo de Albertina Mitjans Martínez, afirma que hay que tener en cuenta “el carácter personalógico de la creatividad”. Y agrega que: “Sin negar la influencia de los factores situacionales o socio-históricos externos al hombre, que influyen en la producción creativa, surgen cada vez mayores evidencias de la importancia de las características del sujeto en la determinación del comportamiento creativo”. De más está decir que es imposible descartar que el evaluador también tiene rasgos personalógicos. Y esto abre el juego casi ad infinitum. El sujeto sigue como centro de la cuestión y se agrega un riesgo más a la hora de la evaluación de la creatividad: la de confundir el producto con el productor y que esta lógica crisis se transfiera al evaluado.

El fantasma del par me gusta/no me gusta

Si se acerca la mirada a la asignatura Comunicación Oral y Escrita, es necesario aclarar que la misma se aprueba con la escritura de un cuento, lo cual presta el material ideal para el análisis. ¿Cómo se evalúa un cuento? ¿Cuáles parámetros deberían tomarse en cuenta? En esencia, un cuento se escribe con variados objetivos, pero por lo general sobresalen dos: expresar algo personal y a través de ese algo, producir reflexión, entretener, emocionar, etc. Este largo etcétera es lo que enrarece la instancia de evaluación, ya que inevitablemente activará la subjeti-

vidad del evaluador. En la realidad pedestre, la verdad es que un cuento gusta o no gusta y más de una vez se abandona la lectura de una obra literaria, sin demasiados pruritos, si es aburrida, inconsistente o no atrapó la temática o el tratamiento de la temática. Sin embargo en educación esa posibilidad del abandono no existe. Un evaluador no puede plantearle a un estudiante que su cuento no le gusta y que lo abandonará en un estante de la biblioteca. El docente está obligado a calificar, para lo que es necesario encontrar escalas más objetivas, si eso fuera posible. Si se tiene en cuenta que en la estructura curricular de la materia COE (a cargo del autor de estas líneas) existe un alto contenido teórico, se abren algunas posibilidades. El cuento puede evaluarse en cuanto al cumplimiento de la estructura que se considera canónica; no es este el lugar adecuado para teorizar respecto del tema, pero en síntesis un cuento debería tener -en el orden que el autor lo desee, pero sin faltar ninguna parte- situación inicial, hecho que la desestabiliza, desarrollo y desenlace. A su vez, durante la cursada y, en especial al principio, se trabaja sobre una batería de autores relacionados con los recursos del relato, como Umberto Eco, Gerard Genette, Tzvetan Todorov, Boris Tomashevski, Algirdas Greimas, Vladimir Propp, Roland Barthes y muchos otros, lo cual permite adquirir herramientas para llevar a cabo la construcción ordenada de un relato. Esto abre otra posibilidad de evaluación: el cuento, más allá del par me gusta/no me gusta, puede tener una construcción deficiente que altera su objetivo de comunicación. Sin embargo, hay acechanzas que todavía no se han desactivado. Y la razón es sencilla: lo canónico en la escritura aporta el andamiaje sólido y seguro para la edificación de objetos artísticos de cierta categoría, pero si se sigue a Boris Tomashevski en su artículo "Temática" en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, compilación llevada a cabo por Tzvetan Todorov (2008), se encuentra que: "[...] como ningún canon puede agotar todas las posibilidades y prever todos los procedimientos necesarios para la creación de una obra, junto a los artificios canónicos existen otros libres, de carácter facultativo, propios de determinadas obras, escritores o escuelas". Vale decir, ¿cómo determinar que el autor, en este caso el estudiante, no eligió, facultativamente, forzar los límites canónicos con objetivos estéticos? Y si eso se comprobara. ¿Cómo evaluarlo? Y se vuelve al problema: no es válido el me gusta/no me gusta, aunque interna y secretamente, opere en el evaluador. Así, con la meta de no entrar en un laberinto, pareciera recomendable separar la evaluación en dos grandes bloques: uno técnico/teórico, de hipotético mayor contenido objetivo o, por lo menos, más controlable, y otro más subjetivo, integrado por sucedáneos de calificación, idealmente consensuado con el grupo de trabajo.

¿Cómo implementar este tipo de evaluación? Como ya se dijo, la cátedra pone en juego un gran aparato teórico, aplicable a la construcción del cuento, el cual aporta los parámetros que permitirán evaluar el manejo de lo técnico. Se resuelve así, una parte del conflicto. Queda solamente establecer una grilla de evaluación que asigne puntajes a criterios tales como ortografía, semántica,

estructura madre, análisis de diálogos, respeto de la trama, viabilidad lógica del argumento, definición del tipo de narrador y su coherencia a lo largo de la obra, punto de vista, entre otros. Se trata de componentes elementales en cualquier narración que son posibles de rastrear, identificar y evaluar. Solo es necesario armar una matriz que asigne entidad y puntaje a cada concepto. Por otro lado, la calificación numérica es obligatoria, es una demanda institucional y hay que cumplirla. Se suma a esto un elemento esencial: el único parámetro con el que cuentan futuros empleadores de un estudiante sin experiencia, son su carpeta de trabajos y sus calificaciones. Por otro lado, la calificación numérica herencia de la educación media se halla tan instalada en la mentalidad del estudiante, que son ellos los que inconscientemente la exigen: necesitan saber cómo les está yendo. En algunos casos supondrá un estímulo, ya sea porque se consideran evaluados con justicia, porque se consideran sobrevaluados y lo sienten como una astucia por sobre el profesor o porque, honestamente, quieren mejorar su rendimiento. La nota numérica todavía tiene mucha vida.

Respecto a la columna relacionada con la evaluación subjetiva como si la anterior no lo fuera, surge una idea, la cual se pasa a detallar.

Existen infinidad de autores en la literatura argentina que han marcado tendencias, así como impreso una huella estilística imborrable en la literatura nacional: Arlt, Borges, Cortázar, Castillo, Puig, Soriano, Marechal, Ocampo, Bioy Casares y la lista se haría muy larga. Estos autores consagrados y su estilo particular pueden aportar un camino que se relaciona con que el cuento reciba una calificación simbólica consensuada con el grupo que complementa la calificación numérica, vale decir, un cuento que en cuanto a su aspecto técnico recibió una calificación de 6, a su vez reciba un Arlt en estilo. Esto, se supone, contribuiría a desactivar aunque sea en parte los muy atendibles reparos que podría anteponer un autor/estudiante a la hora de recibir su calificación: ¿por qué mi cuento, que es de ortografía impecable, más estructurado y de final rotundo recibe un 7 y el de mi compañero, que es corto, desarticulado y de final impreciso, recibe un 9? Es una pregunta que ningún docente, puesto a evaluar creatividad, quiere recibir: ¿cómo explicar que "hay algo en ese cuento que no se puede definir" que lo hace maravilloso y por eso recibe mayor calificación? ¿Cómo argumentar que, vaya a saber por qué, aquel cuento emociona y este no?

Claro que este sistema un tanto sui generis requiere de un trabajo previo importante: los estudiantes necesitan leer a los autores consagrados para que puedan colaborar en el armado de la matriz de calificación simbólica. Si bien no se puede pretender que lean la obra completa de dicho autores, por lo menos que se hagan del espíritu esencial de los mismos (a través de obras clave) para enfrentar el desafío de definir cuáles son los atributos que diferencian a Borges de Cortázar, de modo de que los cuentos a evaluar encastren con cierta facilidad en los casilleros delineados. Es decir y como ejemplos muy burdos, Borges puede definirse como un creador de universos, Arlt como un realista descarnado, Ma-

rechal como un Joyce argentino, etc. Incluso se puede como estricto ejercicio de debate áulico, que se insinúa como estimulante y enriquecedor, establecer una suerte de escala autorral, en la cual un apellido suponga el máximo galardón, en el estricto límite de la valoración estética del grupo. Se repite: se trata de una experiencia áulica destinada al debate, y la obligada aclaración se debe a que es una utopía tratar de determinar cuál autor es mejor que otro.

Esta metodología se presenta como una interesante posibilidad para activar el interés del grupo, ya que se los coloca frente a la tarea de diseñar una matriz con la que se verán evaluados en el futuro. Asimismo, debido a que la participación en dicho trabajo tendrá incidencia en la calificación de la cursada, los pone en la necesidad de leer a los autores, de manera de hacerse de los criterios estéticos mínimos.

Conclusión

Ya se dijo que las calificaciones numéricas son una exigencia curricular, que aportan el único respaldo que un egresado sin experiencia tiene para enfrentar el mercado laboral y que, en muchos casos es demandada por los estudiantes. Separarse de la nota numérica pareciera, de momento, algo poco probable.

Se dijo también que la creatividad es un componente psicológico y la evaluación de esa creatividad se enreace porque involucra elementos psicológicos del evaluador.

En cuanto a la evaluación del cuento basada en autores, se puede entender como un complemento, pero al mismo tiempo un premio, debido a que no recibirá ningún galardón de ese tipo un cuento que debe ser reescrito, vale decir, que no superó la calificación de 4. Una vez definido el baremo, o sea, los Borges, Arlt o los Castillo, el estudiante puede sentir que una valoración positiva le ha sido asignada. Si no alcanzó el 10, pero su cuento tuvo un Borges por el manejo preciso de los resortes de lo fantástico, percibe la mirada analítica del evaluador. Deduce que quien leyó su cuento y lo calificó, prestó lectura atenta y supo entender su esfuerzo por lograr un estilo particular. Un sistema de este tipo puede resultar estimulante, abrir la curiosidad y expandir el horizonte cultural de un joven que probablemente, hasta ese día, no había leído a ninguno de los autores involucrados. A su vez, inserta un efecto de atenuación sobre las calificaciones duras, porque es probable que el estudiante asigne más valor a sentirse parecido, en cuanto estilo, a Borges que en haber recibido un 6. Otro camino que surge en estas reflexiones finales es el de la autoevaluación: el estudiante tiene una matriz (que él mismo ayudó a delinear) y, en un ejercicio de sinceridad, evalúa su cuento. O bien, se pueden someter a todos los cuentos a un concurso, cuyo jurado anónimo se constituye por sus compañeros, con el docente como moderador.

Evaluar la creatividad debe asumirse como un desafío creativo en sí, que requiere sensibilidad, vías alternativas y coraje a la hora de enfrentar un paso integral y obligatorio en la enseñanza, sea de disciplinas duras o más ancladas en la subjetividad.

Referencias bibliográficas

- Diccionario de la Real Academia Española* (en línea, citado el 16-06-2014).
- Mitjans, M. A. *¿Cómo evaluar la creatividad? en Revista cubana de psicología (online)* 1993, vol.10, N° 2 y 3 (citado 16-06-2014), pp. 104-121. Disponible en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v10n2-3/03.pdf>
- Santaella, Maribel. *La evaluación de la creatividad en revista SAPIENS (online)*. 2006, vol.7, n.2 (citado 2014-06-16), pp. 89-106. Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200007&lng=es&nr_m=iso ISSN 1317-5815.
- Todorov, Tzvetan (comp.). (2008) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Abstract: Any assessment is a crisis. Crisis affecting both the assessor and the assessed as successful both want out of the trance. This paper attempts to explore alternatives for the more prickly part - of a prickly field by itself to the assessment: creativity. To perform the test was taken as corpus study evaluating the story students write to pass the course Oral and Written Communication (COE), cuts across all races and communication design at the University of Palermo.

Keywords: qualification - evaluation - Creativity

Resumo: Qualquer avaliação supõe uma crise. Crise que afeta tanto ao avaliado como ao avaliador, já que os dois desejam sair exitosos do transe. Este trabalho tenta explorar alternativas para a parte mais ríspida—de um terreno ríspido de por sim—à hora de avaliar: a criatividade. Para levar a cabo o ensaio tomou-se como corpus de estudo a avaliação do conto que os estudantes escrevem para aprovar a matéria Comunicação Oral e Escrita (COE), transversal a todas as carreiras de comunicação e design da Universidade de Palermo.

Palavras chave: qualificação - auto-avaliação - criatividade

^(*) **Jorge Pradella:** Licenciado en publicidad con una experiencia profesional de cerca de veinte años en comunicación integral, adquirida en empresas de primera línea. Actualmente dedicado a la docencia y la investigación en las áreas de semiótica, análisis del discurso, lingüística y taller de escritura.

La utilización del Celular como disparador creativo en la enseñanza. Nuevas aplicaciones, recursos y estrategias pedagógicas creativas para distintas asignaturas

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Fernando Luis Rolando (*)

Resumen: Educar a las nuevas generaciones propone un desafío de actualización constante de parte de los educadores. Este espacio brinda un acercamiento a los recursos, aplicaciones y estrategias necesarias para transformar una problemática hoy presente en el ámbito de la enseñanza, como es el uso de los celulares por parte de los alumnos, en un medio positivo que explore y potencie la creatividad a nivel pedagógico y permita a los jóvenes articular gradualmente su conocimiento y generar procesos personales de desarrollo que contribuyan a la materialización de proyectos en distintas asignaturas del nivel medio, convirtiendo un problema en una solución.

Palabras claves: creatividad – práctica pedagógica – celular.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 176]

Los celulares inteligentes y el rol de los nuevos medios tecnológicos sobre el saber global

Los nuevos medios tecnológicos como los celulares inteligentes y la evolución constante del saber global van conquistando cada día nuevos lugares en la sociedad y la educación media no puede estar ajena a ello.

En sus análisis en la década del 90 Pierre Lévy ya planteaba que la evolución de las

nuevas tecnologías de la información que devienen de los MMS (Multimedia Message Service) de la cultura por aquel entonces naciente, de la telefonía celular, podrían ayudar a crear una circulación digital del saber a nivel global, generándose a partir de esto una democracia del conocimiento, permitiendo el libre acceso a la información de aquellos que están en mayor desventaja, como suele ocurrir en la actualidad en la mayoría de los países en vía de desarrollo, también llamados del tercer mundo. Levy analizaba que este cambio se daría a partir de la comunicación abierta, sin límites geográficos y que sería posible la interacción en tiempo real mediante nuevos dispositivos, algo que hoy ya es realidad a partir de la amplificación del ancho de banda en nuestros celulares para el envío de complejos modelos tridimensionales que se regeneran en realidad aumentada, las videoconferencias, y el envío de imágenes y datos (hipermedia) a través de los teléfonos inteligentes evolucionando hacia una forma de inteligencia colectiva, al expandirse las posibilidades de compartir las ideas con educadores de todo el mundo.

También el espacio del aula se va modificando dejando las paredes físicas dándonos la posibilidad de crear redes en donde el docente se comunique de modo real y virtual con sus alumnos vinculando su pizarra inteligente a los smartphones y transformando el espacio en una experiencia de “aula expandida” en donde los contenidos se enriquecen obteniendo un mayor grado de libertad mediante el uso de proyecciones dentro y fuera del

ciberespacio e integrado a este, generando el diseño de nuevos modelos, como los que planteo Iván

Sutherland en 1969 al sentar las bases de la realidad virtual o Azuma en los años 90 al desarrollar la idea de la Realidad Aumentada.

Otros caminos

La búsqueda de otros caminos para las nuevas generaciones de jóvenes que hoy están es las aulas de las escuelas secundarias, comienza a replantearse a través de la incorporación de los nuevos medios siendo favorecidos los docentes, porque esta es una tecnología que los alumnos ya utilizan generalmente de modo lúdico o para conectarse a las redes sociales con sus amigos y que usada apropiadamente transforma un factor de desconcentración en una nueva experiencia de aprendizaje alcanzando de un modo más democrático el acceso al saber global teniendo la posibilidad de utilizar como veremos en el Congreso aplicaciones gratuitas para el trabajo en clase en diferentes materias.

La velocidad del desarrollo tecnológico en el ámbito mundial en el campo de las comunicaciones y la expansión de diferentes tipos de redes a nivel internacional implican hoy un desafío constante para todos los actores del proceso educativo (alumnos, docentes, autoridades, familias) que se vinculan de un modo directo o indirecto en esto, siendo esencial

no solo la capacitación académica de los alumnos sino sobre todo en desarrollar una conciencia, un espíritu hacia la indagación de caminos nuevos en todos los que formamos parte de la cadena del conocimiento. Es por eso que como docentes, debemos ejercer el rol de facilitadores del proceso de formación del alumno despertando nuevamente la curiosidad en el mundo que lo rodea, en la complejidad de la naturaleza aún no revelada, en la forma en que constantemente re significamos la noción de realidad, activando en ellos los mecanis-

mos que les permitan aprender a pensar de un modo independiente pero además colaborativo y con sentido social, generando el debate de ideas sobre los problemas que ellos deberán enfrentar al finalizar la escuela secundaria.

El docente expandido y la noción del ciberespacio:

El docente expandido implica del docente convencional un replanteo de su rol al frente del aula dado que además de capacitarse para poder utilizar de un modo adecuado las tecnologías inteligentes como tablets y smartphones debería acostumbrarse a moverse en el territorio virtual, al que denominamos ciberespacio, buscando llevar adelante un nuevo modelo aprendizaje más accesible para los adolescentes considerando sus particularidades y los contextos de los cuales provienen cada uno de los alumnos y como estos afectan sus vidas ayudándolos a encauzar y comprender sus procesos de pensamiento mediante el uso de mapa dinámicos dentro del ciberespacio y cuáles son los postulados que afectan a este, dado que es imposible trabajar en un tipo de espacio nuevo, que resignifica el aula (como lo es el espacio virtual) sin conocer su naturaleza. En este sentido y como contribución dentro de esta ponencia acerca de la naturaleza del ciberespacio quiero compartir las ideas de un grupo de creadores co-autores hace unas décadas, en los comienzos de la revolución digital en la red, del Cibermanifiesto Global como Ingrid Kamerbeek (Alemania) y el Dr. Rodneyhang-Pygoya (U.S.A.) fundador del Webmuseum Cybercolony y Shubhojoy Mitra, artista digital de Calcuta (India) quienes formularon planteos, que me parece que pueden ser muy útiles para los docentes del nivel medio definiendo alternativas para potenciar la creación dentro del ciberespacio y su influencia en el desarrollo de la cibercultura a partir de los llamados: "Postulados del cibermanifiesto global", cuyas ideas generales transcribo a continuación:

1. Realizar creaciones en cualquier medio electrónico y on line que contribuya a la expansión de la Cibercultura.
2. Contribuirá que el arte digital sea el principal recurso de la Cibercultura como fuente de comunicación entre los pueblos.
3. Los artistas de la red tendrán la misión de crear una nueva cultura visual para la World Wide Web.
4. Promover la paz y la amistad sin barreras expandiendo una conciencia global mas allá de cualquier ismo, país o sistema, pensando en una sola raza: la humana.
5. Identificar nuevas formas de aplicación de los nuevos medios digitales y tipos de ambientes virtuales a través del uso de elementos High-Tech.
6. Contribuir al desarrollo mostrando la diversidad de estilos de los creadores digitales.
7. Reconocer a aquellos realizadores independientes por sus valores y conocimientos del campo digital más allá de todo condicionamiento ideológico o de establishment dentro de cualquier frontera.
8. Declarar las imágenes en su estado binario digital como trabajo original y cualquier impresión o forma de distribución por otros medios como reproducción.
9. Organizar exposiciones online que se muestren simultáneamente sobre terminales digitales a nivel global.

10. Documentar las actividades del Webism introduciendo una nueva tendencia en el campo creativo, registrando su existencia en forma actual y mediata documentando sus orígenes en cada lugar para evitar las limitaciones de los revisionistas y críticos de descubrir un movimiento o tendencia cuando esta ya ha pasado o dejado de existir.

11. Organizar exhibiciones offline a través de soportes digitales en lugares públicos, en diferentes regiones culturas y lugares que aún no tienen las facilidades de acercamiento a la world wide Web, para expandir las condiciones democráticas y las posibilidades de acceso para todos a la cibercultura.

12. Asistir a creadores offline de otras disciplinas para que puedan integrarse a la cultura digital.

13. Distinguir para él público en general las diferencias de significados y alcances entre los diferentes creadores que acceden al mundo virtual.

14. Crear oportunidades y encuentros regionales para que los cibernautas puedan vincularse y reunirse fuera del territorio del ciberespacio y de sus limitaciones.

15. Promover otro estadio de conciencia e identidad, expresando una nueva modalidad de comunicación brindando el acceso a los diferentes niveles de la World Wide Web.

16. Contribuir a educar sin distinciones económicas, a las próximas generaciones creativas, en las escuelas, centros de estudios, ámbitos o foros de discusión, debates de ideas y universidades enseñando desde la ética de no utilizar las obras online con copyright, fomentando siempre el espíritu de creación por encima del de reproducción.

17. Promover los esfuerzos de los realizadores digitales a través de ayudas y estímulos online dentro de la red.

Conclusiones

Las ideas planteadas en esta ponencia y los medios expuestos durante la exposición en el marco del Congreso, nos proponen nuevos desafíos como docentes tanto dentro como fuera del ámbito académico en la tarea de formar a las nuevas generaciones usando herramientas como los celulares inteligentes para estimular la curiosidad de los alumnos, la indagación y la resolución de problemas de su entorno trabajando en el ciberespacio e interactuando de modo colectivo en tiempo real dentro de aulas expandidas para acercarlos al fenómeno naciente de la hiperrealidad social en donde la innovación es un valor cada vez mayor dentro del proceso de aprendizaje. Para esto debemos avanzar también en el plano humanístico para lograr que los alumnos incorporen como parte de su proceso la idea del pensamiento en red considerando ante cualquier problema del conocimiento planteado en diferentes materias como física, historia, biología, entre otras, la relación con el entorno discutiendo en clase con el docente los caminos posibles, realizando y comparando los análisis de procesos creativos del pasado de grandes pensadores e inventores como Wright, Leonardo, Borges, Fleming, Milstein, Joyce, Einstein, Bach, Jobs, Turing, Wozniak, Picasso, para comprender primero estas formas de construcción del conocimiento humano, para luego adentrarse en sus propios caminos reflexionando en clase sobre la

multiplicidad de puntos de vista que pueden tener los creadores y el modo en que utilizaron las herramientas disponibles en cada época para aprender a estructurar y desestructurar sus propias ideas aplicándolas a la resolución de un problema, buscando alcanzar una forma de pensamiento flexible que vaya más allá del uso del simple medio tecnológico.

Referencias bibliográficas

- Castell, M. (2011). *El móvil ayuda a crecer a América Latina*. Documento en línea. Disponible en: <http://www.madrimasd.org/>
- L.A. Costacurta J. (2011): *M-Learning: el aula se evaporó y se mudó al bolsillo*. Revista America-Learning.
- García, I. Peña-López, I; Johnson, L., Smith, R., Levine, A., & Haywood, K. (2010). *Informe Horizon: Edición Iberoamericana 2010*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Levy, P. (1999) *¿Que es lo virtual?*- Paidós Iberoamerica.
- Reigelut, C. (1983). *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale NJ: Erlbaum Associates.
- Rolando, F. L. (2011). *Hacia las fronteras de la hiperrealidad social en Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación N°39* (Año XII, Vol. 39, Buenos Aires, Argentina).
- Rolando, F. L. (2015). *Realidad aumentada aplicada a la educación*. Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XXVI (Año XVI, Vol. 26, Noviembre 2015), Editorial Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
- Zanoni, L. (2008). *El Imperio digital: El nuevo paradigma de la comunicación 2.0*. Buenos Aires: Ediciones B.

Abstract: Educate new generations proposes a challenge of constantly updating the educators. This space provides an approach to resources, applications and strategies needed to transform a problematic present today in the field of education, as is the use of cell phones by students in a positive means to explore and enhance creativity educational level and gradually

allow young people to articulate their knowledge and create personal development processes that contribute to the realization of projects in different subjects of the average level, turning a problem into a solution.

Keywords: creativity – teaching practice - cell

Resumo: Educar às novas gerações propõe um desafio de atualização constante de parte dos educadores. Este espaço brinda uma aproximação aos recursos, aplicações e estratégias necessárias para transformar uma problemática hoje presente ao âmbito do ensino, como é o uso dos celulares por parte dos alunos, num médio positivo que explore e potencie a criatividade a nível pedagógico e permita aos jovens articular gradualmente seu conhecimento e gerar processos pessoais de desenvolvimento que contribuam à materialização de projetos em diferentes matérias do nível médio, convertendo um problema numa solução.

Palavras chave: criatividade - prática de ensino - celular

(*) **Fernando Luis Rolando:** Arquitecto (Universidad de Belgrano, 1983). Asistente en Diseño (Universidad de Belgrano, 1981). Profesor de Artes Visuales (Universidad Nacional de las Artes, 1990). Especialización en Planeamiento y Sistemas (Universidad de Belgrano, 1983). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Multimedia de la Facultad de Diseño y Comunicación. Miembro del Consejo Superior Académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Integrante del Comité de Arbitraje de publicaciones "Cuadernos del CEDyC", Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo. Examinador del Art-Design International Program (Gales). Co-fundador del Movimiento Argentino de Arte Computarizado-M.a.A.C. Desarrollador y Consultor Multimedial. Es IT Consulting en nuevas tecnologías para diversas Cámaras y Asociaciones. Recibió entre otros el "Prix D' Humanisme" (I.S.A./Suiza). Premio a la Integración Audiovisual Latinoamericana (CEDEA). Premio Metroweb (U.S.A.). Representó a la Argentina en el área digital en la Expo Sevilla 92 (España)

Realidad vs. Ficción

Alejandra Paula Rotman (*)

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Resumen: La propuesta promueve el reconocimiento, valoración y respeto por la diversidad de identidades. Se trabajará con una historia y una película para los temas mencionados. La propuesta elegida está relacionada con el enfoque intercultural y plurilingüe ya que el personaje principal viaja y se transporta a un libro, dicho personaje habla en Francés y en este punto se discute la importancia de conocer diferentes culturas, lenguas, costumbres. Se trabaja mucho con los contactos e interacciones entre culturas diversas y se multiplican. Esta propuesta se realiza mediante el uso de TIC.

Palabras claves: intercultural – diversidad cultural – tecnologías de la información y la comunicación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 178]

Características de la institución

Este trabajo se realizó en una escuela secundaria de ámbito privado con orientación en letras que ofrece un bachillerato bilingüe. El nivel de los alumnos en lengua extranjera es un nivel intermedio alto. La institución dedica veinte minutos por día a la lectura sostenida, los alumnos concurren a biblioteca y leen el material de su interés a diario.

Esta institución tuvo desde sus inicios el objetivo de recuperar para la escuela media el protagonismo que fue perdiendo en la medida que desatendió sus saberes, relegó la actualización docente y mantuvo de ese rol solo su investidura de autoridad desvinculada del conocimiento. Por esta razón, la Institución acordó trabajar con docentes que tuvieran la vocación y la inquietud de preguntarse de que manera se podía realizar lo que Yves Chevallard nomina la transportación didáctica (la transformación del conocimiento desde los ámbitos académicos a los ámbitos de enseñanza como la escuela).

Objetivos:

- Poner en práctica un aprendizaje entendido como un proceso de construcción, que supone una actitud activa y participativa por parte de los alumnos es el desafío de esta propuesta.
- Aplicar estrategias docentes que entiendan al proceso enseñanza-aprendizaje en un sentido dinámico, en donde el docente cumpla el rol de orientador y facilitador del mismo.
- Alcanzar un manejo del idioma inglés que permita una correcta aplicación y uso en situaciones en las que los alumnos les toque desenvolverse.

NAP-LE se trabaja en los siguientes ejes:

El eje de la *comprensión oral* es importante en el trabajo propuesto ya que los alumnos comprenden el sentido de un texto identificando pistas temáticas, lingüístico-discursivas que pueden ayudar a la comprensión; se apoyan en el lenguaje no verbal cuando los alumnos miran el video propuesto.

El reconocimiento de la escucha respetuosa como valor social y cultural en la formación del ciudadano también es tenido en cuenta, sobre todo en el texto *The Kugelmass Episode* en el cual el personaje no tiene una buena escucha.

Con respecto al eje de la escritura se trabaja con la reflexión sobre ejemplos del mismo género (narración) que sirven de modelos a partir de los cuales los alumnos trabajan la propia escritura. Además de la narración los alumnos trabajarán con el formato de cómics para expresar lo aprendido.

Se considera la organización del texto, del uso de conectores apropiados y de signos de puntuación; así también como la escritura de versiones mejoradas a partir de las devoluciones realizadas.

Se trabaja con personajes como Woody Allen para comprender las características generales de Estados Unidos, su ubicación geográfica y diferentes procesos históricos que se presentan tanto en la película como en la historia, de esta manera se reflexiona sobre la interculturalidad. También se toma en cuenta el personaje de Madame Bovary y se tendrá en cuenta la Francia de esos años.

La lectura se trabaja con la comprensión de un texto escrito aunque no se conozca el significado de todas las palabras que lo constituyen, y se tiene en cuenta que el sentido de un texto no depende exclusivamente de las palabras que lo conforman.

Justificación de la propuesta

Al trabajar con esta unidad se promueve el reconocimiento, valoración y respeto por la diversidad de identidades, tanto la historia como la película trabajan estos temas que se discuten en la clase. Se trabaja mucho con los contactos e interacciones entre culturas diversas. La propuesta elegida está muy relacionada con el enfoque intercultural y plurilingüe ya que el personaje principal viaja y se transporta a un libro (*Madame Bovary*), dicho personaje habla en Francés y en este punto se discute la importancia de conocer diferentes culturas, lenguas, costumbres.

Características de los alumnos

Los alumnos tienen un nivel de inglés que corresponde a Upper-intermediate, es un grupo pequeño (entre 10 y 15 alumnos) que tienen entre 15 y 17 años.

Tema que se desarrolla

El tema a trabajar será la *Realidad versus ficción* en la literatura y en el cine y se discutirá el efecto producido en los lectores y la audiencia debido a los cambios de ciertos personajes entre ambos mundos. Se trabajará la frontera entre el mundo real y el imaginario y se tocará el tema de los *flashbacks* en cine y literatura.

Propósitos de la actividad

Se espera que los estudiantes sean capaces de:

- Leer y comprender una short story original que incluya vocabulario y estructuras del nivel "upper intermediate"
- Construir significados, deducir, inferir y seleccionar información requerida según la guía dada por el docente, así también como producir textos cortos.
- Comprender conversaciones de un grado de dificultad acorde con el nivel, tomadas de video.

Contenidos que se abordan

Historia corta de Woody Allen: *The Kugelmass Episode*. Lectura sobre un hombre infeliz que a través de un mago se transporta a vivir la fantasía de un libro y forma parte del mismo. Su vida transcurre entre la realidad y la ficción. Se analizará el crecimiento del personaje principal a lo largo del relato, si el mismo aprendió alguna lección después de lo vivido. Se buscará información sobre obras literarias que se mencionan dentro de esta historia para lograr una mayor comprensión del texto.

Película de Woody Allen: *La Rosa Púrpura del Cairo*. Tema similar al mencionado anteriormente donde un actor sale de la pantalla ya que se enamora de una persona que concurre a ver su película. Comparación de la historia con la película.

Escrito: Escritura de un cuento corto y de un cómic tomando en cuenta los temas antes expuestos y la gramática y vocabulario que se corresponde con el nivel *upper intermédiaire* del curso.

Actividades

Los alumnos leerán por su cuenta *The Kugelmass Episode* http://www.woodyallen.art.pl/eng/kugelmass_episode.php y se discutirá en clase una guía de preguntas armada por el docente. Se trabajará con investigaciones de la novela Emma Bovary por parte de los alumnos para ver la importancia de la misma en el texto. Como finalización de dicha lectura los alumnos elaborarán parte del libro en donde se modifica la historia original de Madame Bovary utilizando plantilla de *power point* “libro antiguo” (Explicación detallada en herramientas multimediales).

Se les proporcionará también a los alumnos una plantilla de rúbrica en donde los alumnos sabrán de antemano que será evaluado cuando ellos realicen su actividad. Es común que cuando los alumnos utilizan herramientas TIC, se confundan con el propósito de lo solicitado y pongan más énfasis en el diseño que en el contenido en sí. Por eso, esta plantilla permitirá al alumno saber de antemano que puntos deberá considerar al desarrollar su producción final.

Luego de la exposición del trabajo mencionado anteriormente se proyectará la película *The Purple Rose of Cairo* de temática similar a la anteriormente propuesta. Los alumnos trabajarán con una guía elaborada por el docente para la comprensión auditiva. Una vez finalizado este trabajo los alumnos a través de la herramienta *Cómic Life* elaborarán un cómic strip con alguna escena elegida por ellos de la película o *short story*.

Actividad opcional: Rompecabeza para que los alumnos armen la Chinese Cabinet que se menciona en *The Kugelmass Episode*, está cabina termina destruida y el personaje no puede salir de la misma y volver a su vida real. Al realizar este rompecabeza como actividad opcional, los alumnos estarían de alguna manera devolviendo al personaje su vida real.

Links de las herramientas TIC utilizadas para realizar las actividades anteriormente mencionadas:

<http://c3mic-life.softonic.com/>

<http://www.jigsawplanet.com/?rc=showpuzzle&pid=31a29a1dc4cb&ret=%2F>

Duración del proyecto

La duración de la actividad es de aproximadamente un mes, considerando que los alumnos cuentan con seis horas cátedras semanales de clase.

Intervención del docente

El docente está a cargo de presentar la propuesta, introducir los temas a debatir, explicar las diferentes actividades utilizando TIC y también se encarga de marcar errores para que los alumnos rehagan puntos que deben reforzar.

Conclusiones

Al finalizar este proyecto pude comprobar como, a través de una propuesta innovadora y atrayente, los alumnos participan y refuerzan su nivel de inglés mediante actividades que contienen materiales auténticos. Los alumnos también se interesaron por seguir investigando

los diferentes temas tratados, como por ejemplo: Realidad y ficción en literatura, uso de flashbacks en cine y diferentes obras de Woody Allen.

Enseñar un idioma de forma creativa permite que los alumnos desarrollen aún más su creatividad y puedan debatir y exponer sus ideas con mayor soltura y una predisposición realmente admirable.

Referencias bibliográficas

- Argentina. Consejo Federal de Educación (2011) *NAP Lenguas Extranjeras*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf
- Allen, W.(1977). *The Kugelmass Episode*. Recuperado de http://www.woodyallen.art.pl/eng/kugelmass_episode.php
- Mendelson, A. (2007) *Reality vs Fiction*. Recuperado de http://www.academia.edu/230047/Reality_vs_fiction_How_defined_reality_affects_cognitive_and_emotional_responses_to_photographs
- Coll, C. *Aprender y Enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades*. Recuperado de http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/aprender_y_ensenar_con_tic

Abstract: The proposal promotes recognition, appreciation and respect for the diversity of identities. It will work with a story and a film for these issues. The chosen proposal is related to intercultural and multilingual approach as the main character travels and transported to a book, that character speaks in French and at this point the importance of knowing different cultures, languages, customs are discussed. It works a lot with contacts and interactions between diverse cultures and multiply, this proposal is made by using ICTs.

Keywords: intercultural - cultural diversity - information and communications technology

Resumo: A proposta promove o reconhecimento, valorização e respeito pela diversidade de identidades. Trabalhar-se-á com uma história e um filme para os temas mencionados. A proposta eleita está relacionada com a abordagem intercultural e plurilíngüe já que a personagem principal viaja e transporta-se a um livro, dito personagem fala em Francês e neste ponto discute-se a importância de conhecer diferentes culturas, línguas, costumes. Trabalha-se muito com os contactos e interações entre culturas diversas e multiplicam-se Esta proposta realiza-se mediante o uso de TIC.

Palavras chave: intercultural - diversidade cultural - tecnologia da informação e comunicação

(*) **Alejandra Paula Rotman:** Especialización Docente en Educación y Tic (Ministerio de educación. Presidencia de la Nación). Escribió 4 libros para incorporar a sus clases y enseñar el idioma inglés de una manera creativa. Perito Mercantil con especialización contable-impositiva, otorgado por la Escuela Nacional de Comercio Nro 16, Gabriela Mistral. (Diciembre 1984). Profesora Superior de Inglés, otorgado por el Instituto Superior de Profesorado “Santa Brígida”. (Marzo 1990).

Idea y método en el género policial. Incentivar a jóvenes investigadores

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Laura Ruiz (*)

Resumen: En el universo educativo, el requerimiento para formar investigadores en distintas ciencias y disciplinas tiene un espacio cada vez mayor y es parte en la formación de los estudiantes de la escuela media. Como acompañantes en el proceso de adquisición de conocimientos, los docentes indagamos caminos o itinerarios para incentivar el pensamiento crítico y acercar la práctica investigativa a las aulas. Esta ponencia muestra una experiencia en una materia introductoria que desarrolla una metodología y, a su vez, articula el plano del texto impreso –la novela– con el texto audiovisual –la serie– y el proceso de investigación científica.

Palabras claves: investigación – enseñanza media – pensamiento crítico.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 181]

Quienes pertenecemos al universo educacional sabemos que es cada vez mayor el requerimiento para formar investigadores en las distintas ciencias y disciplinas. Como la actividad investigativa es hoy uno de las bases en las que se afirma la enseñanza universitaria, se intenta incentivar el interés por esta labor desde la escuela media y, en este sentido, los docentes –tanto los universitarios como de escuela secundaria– buscamos maneras de promover el pensamiento crítico en los alumnos, la competencia analítica y de estimular en ellos la capacidad para reconocer a la investigación científica como una actividad deseable.

El interés por aumentar el número de estudiantes que escojan como para estudiar carreras científicas y que se dediquen a la investigación es un fenómeno mundial. En distintos países se aspira a promover el desarrollo de las ciencias, aunque la mayoría de ellos se esfuerza por promocionar únicamente las llamadas “ciencias duras”, el interés por la investigación se extiende a las ciencias sociales y humanísticas. Se observó que, para fortalecer el acercamiento de los alumnos universitarios a las ciencias, había que comenzar entusiasmando a los estudiantes de secundaria y, con este fin, se fueron llevando a cabo distintos proyectos.

Por ejemplo, en Gran Bretaña, se desarrollaron varios programas en este sentido, a partir del año 2005. Entre ellos, el proyecto *Researches in Residence* (Investigadores residentes) y las conferencias *Express Yourself* (Expresate) obtuvieron muy buenos resultados. Se trataba de que los estudiantes de las escuelas medias tuvieran un acercamiento a la comunidad científica lo que se logró con la presencia de científicos en las aulas, trabajando directamente con los alumnos. También, como parte del proyecto, los alumnos visitaron los centros de trabajo para conocer las características de estos lugares y ver a los científicos en actividad en su propio ambiente. Los investigadores que decidieron participar en este proyecto expusieron algunas de las razones que los impulsaron a ello. Entre estas razones se cuentan: una posibilidad de presentarse como un modelo positivo para los jóvenes; una oportunidad para desmitificar la investigación; mejorar la imagen de los científicos en

el alumnado y, también, transmitirles el entusiasmo por la investigación científica. Asimismo, los investigadores participantes observaron que ellos se beneficiaban al poner a prueba su manera de comunicar y contar con la posibilidad de mejorarla. Otro aspecto que encontraron positivo fue involucrarse directamente con el mundo de la educación.

En Argentina, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) desarrolló, a nivel nacional, el Programa de Promoción de Vocaciones Científicas (VocAr) con el objetivo de promover la democratización del conocimiento y, de esta manera, generar igualdad de oportunidades para todos los alumnos. Asimismo, con este programa se intenta despertar la vocación científica y el entusiasmo en los jóvenes para lo cual se llevó a cabo una serie de concursos en los que pueden participar los estudiantes de escuela media. En este marco, en este año 2015, el Centro Científico Tecnológico de La Plata, organizó encuentros entre científicos y jóvenes de dieciséis escuelas técnicas de esa ciudad y de lugares aledaños de la provincia de Buenos Aires. El programa VocAr también entrega premios a los participantes tanto individuales como para la escuela a la que representan.

En concordancia con esta línea y para afianzar el crecimiento institucional, en el año 2011, la Universidad de Palermo inició un programa de investigación para los docentes de la casa. Esto viene a reforzar la política sostenida en investigación que ya contaba en su currículum con una materia introductoria. Se dicta el primer cuatrimestre del primer año para todas las carreras, para que el alumno investigue sobre algún tema de su elección vinculado a la carrera que va a estudiar. El objetivo es iniciarlo en la reflexión y el planteamiento de dudas con miras a la construcción del conocimiento científico y profesional y es necesario inculcarle la necesidad de observar el rigor científico, es decir, de que debe seguir un método científico para llevar adelante una buena investigación.

Durante dos períodos fui profesora de Introducción a la Investigación y mi principal desafío era buscar el modo de entusiasmar a estudiantes recientemente egresados

de la escuela media, ya que la materia se trataba de enseñar la metodología y resultaba árida de transmitir. Mi idea era generar un ambiente dinámico y un proceso creativo que les permitieran a los estudiantes construir una actitud investigativa para generar mayores expectativas en sus propias temáticas elegidas.

Como formamos parte de la era de la imagen, opté por buscar alguna película o serie en la que fuera posible deducir el método de investigación con bastante claridad. En tanto pertenezco al área de la literatura y soy apasionada del género policial, me pareció pertinente utilizar alguna obra de este tipo que se adecuara a mis objetivos docentes.

Cuando trabajamos con formatos audiovisuales, tales como largometrajes, telefilmes, teleseries, que son más extensos, nos enfrentamos a algunos inconvenientes: los principales son la cantidad de tiempo del que disponemos en nuestras clases y la dispersión de la atención de los estudiantes. Para evitar estas dificultades, se requiere una buena planificación, por lo que es importante organizar actividades específicas, con ejercicios de previsualización y posvisualización. En la clase previa a la actividad entrego a cada estudiante una plantilla que contenga la información que deben buscar vinculada al filme que se exhibirá. También se puede entregar la plantilla el mismo día en que está programada la actividad, pero la búsqueda sería online únicamente, lo cual determina un límite. La plantilla de previsualización es como sigue:

El proceso de investigación

Wallander: serie de televisión basada en las novelas de Henning Mankell. Versión británica dirigida por Charles Martin. Episodio: *Antes de que hiele (Before the Frost)*. En este primer paso se busca contextualizar lo que vamos a ver para lo cual deben desarrollar una búsqueda bibliográfica e informativa. En este ejemplo, se trata de un episodio de la serie *Wallander*, del escritor sueco Henning Mankell. Aquí comenzamos a incorporar conocimientos a partir del autor: quién es, su obra, y otras particularidades que nos interese señalar. También se puede abrir el abanico hacia las características de la novela policial y a los problemas de la transcripción de la palabra escrita a la imagen. En este caso, como hay dos versiones fílmicas de la misma novela, una sueca y una inglesa, puede resultar muy productivo analizar las interpretaciones que cada cultura hace de la misma novela.

Una vez que se ha compartido la información de previsualización, entrego una plantilla como el modelo a continuación:

Actividad individual

Mientras se mira el episodio, tomar notas para establecer los siguientes pasos:

1. Planteamiento del problema de investigación
2. Objetivo/s de la investigación
3. Marco teórico o de referencia para la investigación
4. Recolección de datos para la investigación
5. Herramientas para la recolección de datos (observación no participante, encuestas, entrevistas a informantes clave, entrevistas en profundidad, análisis de contenido, análisis de documentos)

6. Establecimiento de la hipótesis
7. Análisis de los datos recolectados
8. Presentación de los resultados

A partir del esquema tradicional para la elaboración de un proyecto de investigación, se comienza a desarrollar la actividad preparada. Una sugerencia es interrumpir estratégicamente el visionado del filme para evitar la pérdida de la atención de los alumnos. Presento tres ejemplos de lo que los estudiantes deben encontrar o “descubrir” en esta presentación específicamente:

1. Planteamiento del problema de investigación: presenta desde el minuto 0 al minuto 1:31.
2. Recolección de datos para resolver el problema: aquí señalo las siguientes herramientas: observación no participante, entrevista a informantes clave, análisis de contenido. Hay que tener en cuenta que se advierten otras más a lo largo del episodio. A partir del minuto 10 hasta el minuto 16 se llevan adelante varios de los métodos de recolección de datos mencionados.
3. Análisis de los datos recolectados. Hay un segmento desde el minuto 19 al 22 en que se analiza la información recogida.

En la misma ficha agregó al final una:

Actividad grupal

1. Comparar notas con los compañeros del grupo y consensuar
2. Escribir un informe breve
3. Un miembro del grupo expone los resultados del grupo al resto de la clase.

Con la actividad grupal se busca estimular la evaluación y validación de la información que cada uno adquirió, que puedan jerarquizar y criticar, trabajar en colaboración, debatir, intercambiar ideas con sus pares y realizar una propuesta en conjunto. En este momento del aprendizaje realizan un ejercicio de escritura que los obliga a utilizar técnicas de resumen y tener coherencia. Finalmente, se busca que desarrollen sus habilidades en el registro oral, adquirir solvencia en su discurso ya que deben presentar sus resultados ante un auditorio. También tienen que elegir un expositor que mejor represente al grupo. De aquí en adelante es posible establecer nuevos debates en los cuales se pondrán en disputa las distintas opciones obtenidas.

En esta actividad no se trata de hacer una interpretación de la película o del material audiovisual que exhibamos, sino de ver cómo se construye objetivamente un método de investigación, con el fin de formar estudiantes que cuenten con los conocimientos para implementar una cultura investigativa desde las aulas.

Referencias bibliográficas

- Brodie, M. (16 de marzo de 2007). *Science in School*. Recuperado el 24 de marzo de 2015, de Promover la ciencia y motivar a los estudiantes del siglo XXI: <http://www.scienceinschool.org/node/230>.
- Martin, C. (Dirección). (2012). *Wallander: Before the Frost* [Película]. Gran Bretaña: BBC.

Abstract: In the educational world, the requirement to train researchers in different sciences and disciplines has a growing area and is involved in the formation of students in middle school. As companions in the process of acquiring knowledge, teachers inquire roads or itineraries to encourage critical thinking and research practice closer to the classroom. This paper shows an experience in an introductory course that develops a methodology and, in turn, articulates the plane of the printing-the novel to the audiovisual text-the series- and the process of scientific research.

Keywords: research - secondary education - critical thinking

Resumo: No universo educativo, o requerimento para formar pesquisadores em diferentes ciências e disciplinas tem um espaço a cada vez maior e é parte na formação dos estudantes da escola média. Como acompanhantes no processo de aquisição de conhecimentos, os professores indagamos caminhos ou itinerários para incentivar o pensamento crítico e acercar a prática investigativa às salas de aulas. Esta conferência mostra uma

experiência numa matéria introdutória que desenvolve uma metodologia e, a sua vez, articula o plano do texto impresso –a novela– com o texto audiovisual –a série– e o processo de pesquisa científica.

Palavras chave: pesquisa - ensino médio - pensamento crítico

(*) **Laura Ruiz:** Doctora en Letras egresada de University of Florida (Estados Unidos), Magister in Spanish por University of Michigan (Estados Unidos) y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Comahue. Ejerció docencia en universidades de los Estados Unidos, como así también en Cuernavaca, México, y en Santander, España y en universidades argentinas privadas (Universidad de Palermo) y públicas (Universidad Nacional del Comahue, Instituto del Servicio Exterior de la Nación, ISEN). Ha participado en distintos proyectos de investigación, ha publicado en revistas internacionales especializadas y en volúmenes colectivos en el país. Autora del libro Voces ásperas. La narrativas argentinas de los 90 (Biblos, 2005).

Comunicación externa: Una necesidad de la educación de hoy

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Marisa Ester Ruiz (*)

Resumen: En un mundo cada vez más globalizado y competitivo, los procesos comunicacionales son cada vez mas complejos y abarcativos, alcanzando a todas las organizaciones que interactúan con la sociedad. En este contexto, las instituciones educativas, tanto de gestión estatal como privadas, enfrentan el paradigma de utilizar y poner en práctica el verdadero sentido de la palabra “comunicación”

Palabras claves: comunicación – Relaciones Públicas – educación – escuela – crisis.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 183]

Es habitual que las organizaciones piensen y planifiquen su comunicación, interna o externa, siendo fundamental y estratégica, ayudando a crear y/o modificar su imagen institucional. Esto resulta común en todas o la mayoría de las organizaciones, pero ¿Lo es en los establecimientos educativos?

La mayoría de las instituciones educativas en Argentina, no le otorgan la importancia necesaria a la comunicación institucional, menos aún pensar en un profesional que la planifique.

Las instituciones educativas, se diferencian por su ubicación, su tamaño, sus objetivos, su modo de organización, capacidad económica, pero en la mayoría se destacan su dificultad en dar a conocer su propuesta educativa y los fines en común con su comunidad. La comunicación es una herramienta que ayuda a llegar al público objetivo.

Es imposible no comunicar, la no comunicación no existe. Lo que se expresa al ignorar algo o alguien, es

decir “no me interesa, no me importa”, y lo que no exprese la institución de manera explícita lo harán los demás y generalmente no de forma positiva. De ahí la importancia de un profesional en relaciones públicas, una persona capacitada para encargarse de la comunicación institucional, para planificarla y saber actuar en diversas situaciones que resulten positivas o negativas. Las instituciones suelen comunicar todo a su público interno (docentes, estudiantes, personal no docente, padres), pero no tienen incorporada la comunicación externa.

La comunicación debe planificarse; un plan de comunicación institucional sirve para elaborar e implementar acciones que podrán evidenciar y difundir los rasgos diferenciadores de cada Institución. Si no se comunica el proyecto educativo, la comunidad lo desconoce por lo tanto no existe posibilidad de que este tenga éxito.

Generalmente las instituciones no bosquejan su forma de comunicación, sin pensar que la planificación de

ella constituye una herramienta estratégica para llegar de manera efectiva a todos sus públicos (internos, externos, mixtos, gubernamentales).

Comunicar el proyecto, es indicar y mostrar la dirección y el camino que se recorrerá para alcanzar los objetivos planificados, y para ellos es necesario implementar una estrategia comunicacional para transmitir el proyecto institucional.

Mediante una buena comunicación institucional externa, su comunidad inmediata podrá recabar toda la información necesaria y saber todo lo que en ella ocurre, entonces los padres de los potenciales alumnos, tendrán todo el conocimiento necesario que permita la elección de la institución educativa, al momento de inscripción para la etapa escolar, pues se está al tanto de su planificación académica, sus valores educativos, su plantel docente, entre otros.

La estrategia comunicacional, debe seleccionarse cuidadosamente, siendo afín con el proyecto educativo planteado, encuadrando con la identidad institucional, la factibilidad del cumplimiento de los objetivos que deben ser planteados previamente, y la cultura que tenga cada establecimiento, permitiendo que una organización se diferencie de otra.

Las crisis están al alcance de la palma de una mano: una aerolínea no sabe cuándo, dónde, ni por qué se va a caer un avión, lo que sí sabe es que el algún momento, en algún lugar y por algún motivo eso sucederá, y debe estar preparado para tal contingencia. Ninguna institución está exenta de una crisis, pero sí debe ser consciente de que debe preservar su imagen y prestigio.

Las instituciones educativas no suelen pensar en ello, sin tener presente que siempre existen potenciales situaciones de crisis: enfermedades contagiosas (eruptiva, meningitis), excursiones donde pueden suceder accidentes (fuera del ámbito escolar se está más expuesto a situaciones de riesgo), inconvenientes edilicios, chicos abusados o la baja de la matrícula.

Las crisis no avisan que van a llegar, sucediendo siempre en el momento menos oportuno, de ahí la importancia de la planificación comunicacional. Una vez sucedido el hecho, siempre hay que dar la “cara” y para eso, la prevención es el mejor antídoto. Previamente a que la crisis atañe, se tiene que definir quién será la cara visible de la institución, debe ser una persona que tenga la capacidad de poder transmitir confianza mediante un mensaje veraz, de forma sólida y coherente.

Esto se logra estableciendo previamente las acciones a seguir:

Definiendo el o los voceros, los cuales deben estar preparados con anterioridad.

Teniendo un listado “tipo” de posibles preguntas y sus respectivas respuestas a brindar.

Saber diferenciar lo urgente de lo importante

Monitorear qué medios y públicos se contactarán para cada posible situación de crisis.

Realizar un FODA de la propia institución y de los integrantes de la propia comunidad. Eso ayudará a conocer las crisis institucionales de otros establecimientos, sabiendo que podrían pasar en el propio.

A las instituciones educativas les cuesta pensar en comunicar puertas afuera de la institución. Un caso que suele repetirse con frecuencia, incluso es tema de debate en los congresos, y es el momento cuando se advierte la caída de matrícula para el nuevo año lectivo. En ese preciso momento es cuando se enciende una luz de alarma y la junta directiva llega a la siguiente conclusión: “algo tenemos que hacer”. Para ese “algo” ya es tarde. ¡La crisis ya sucedió! ¿Por qué no prevenirla? Como se expresó previamente, la no comunicación no existe, pero todo lo que no se difunde, se desconoce. Se puede brindar la mejor enseñanza, contar con el mejor sistema pedagógico, tener los mejores docentes, pero si no se da a conocer, es como si no se tuviese.

No se puede o debe comunicar todo en el mismo momento, es importante saber qué se quiere comunicar, determinando la relevancia y el momento adecuado para hacerlo, mediante el desarrollo de la estrategia adecuada.

El éxito de la comunicación externa depende básicamente del modo y las herramientas utilizadas para expresar las actividades institucionales. Para poder desarrollar la acción comunicacional es necesario conocer quienes conforman su público externo, este va a depender de cada institución en particular, pero generalmente en las instituciones educativas, su público externo suele comprender: la comunidad, sus medios de comunicación influyentes, líderes de opinión, medios especializados, instituciones públicas y privadas, egresados, potenciales alumnos.

Para alcanzar el éxito comunicacional no se debe olvidar a ningún público, de igual manera al elaborar una estrategia comunicacional se deben contemplar todos los canales de comunicación posibles de utilizar a saber: publicaciones, nuevas tecnologías, realización de actividades con finalidad benéfica (evento de fin de año con la recaudación de alimentos no perecederos a donar para un comedor). Ningún recurso ni medio debe ser desperdiciado, teniendo en cuenta que solo las nuevas tecnologías, Blog institucional, facebook, entre otras redes sociales, no alcanzan. En las instituciones educativas interactúan numerosas personas, y no se debe olvidar que ellas tienen diversas edades y objetivos diferentes.

Las autoridades educativas deben tener presente que realizar una buena gestión es fundamental, pero esta debe ser comunicada adecuada y apropiadamente, comprendiendo que la comunicación institucional lejos de ser un enemigo es un aliado que ayuda al conocimiento puertas afuera del establecimiento, eligiendo el modo, el cómo y el momento adecuado para transmitir un mensaje, dirigiéndolo al público específico que se pretende, impactando positivamente

Siempre se debe tener presente y no olvidar, que la comunicación es una herramienta estratégica, y cómo se utiliza depende de cada institución y de sus integrantes, fundamentalmente de la planificación que realicen sus autoridades con un profesional especializado en la materia. Descuidar los aspectos comunicacionales, le resta eficacia al trabajo diario, corriendo el riesgo de resentir los objetivos educacionales planteados.

Referencias bibliográficas

- Bañuelos Ganuza, X. (1998). *Las asociaciones y los medios de comunicación de masas*. Bilbao, España.
- Blake, R., Mouton, J., Mc Canse, A. (1991). *La estrategia para el cambio organizacional*. Estados Unidos: Addison-Wesley Iberoamericana.
- Cuadernillos para la Transformación*; Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996)
- Framework for the UN DESD - *International Implementation Scheme* (IIS) (2006). UNESCO
- García Falcon J. y otros (1999). *El Proceso Estratégico en las Universidades*. Universidad de las Palmas de Gran Canarias. Dpto. de Economía de Empresas. España.
- Kreps, G. (1995). *La comunicación en las organizaciones*. Estados Unidos: Addison-Wesley, Iberoamericana.
- Palom Izquierdo, F. (1999). *Manual Práctico de Dirección Estratégica, Gestión y Planificación Integral*. Barcelona España.
- Revista Latina de Comunicación Social. (1998). *La Laguna*, España. Disponible en: <http://www.lazarillo.com/latina/a/12xrecife.htm>
- Schvarstein, L. (1998). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Buenos Aires: Paidós.
- Weil, P. (1990). *La comunicación global. Comunicación institucional y de gestión*. Barcelona: Paidós.

Abstract: In an increasingly globalized and competitive world, communication processes are increasingly complex-encompassing, reaching all organizations interacting with society. In this context, educational institutions, both state and private management, face the paradigm of use and implement the true meaning of the word "communication".

Keywords: Communication – Public Relations – Education – School - crisis

Resumo: Em um mundo cada vez mais globalizado e competitivo, processos de comunicação estão cada vez mais complexo e abrangente, atingindo todas as organizações que interagem com a sociedade. Neste contexto, as instituições de ensino, tanto do Estado e gestão privada, enfrentam o paradigma de utilizar e pôr em prática o verdadeiro sentido da palavra "comunicação".

Palavras chave: comunicação - relações públicas - educação - escola - crise

(*) **Marisa Ester Ruiz:** Licenciada en Relaciones Públicas e Institucionales, Magister en Comunicación, en la actualidad realiza su tesis doctoral en Educación Superior. Docente Universitaria de instituciones públicas y privadas. Disertante y coordinadora de congresos nacionales e internacionales. Capacitadora en instituciones del ámbito empresarial y educativo en todos sus niveles.

Innovación y creatividad en servicios educativos digitales y servicios de producción audiovisual

Fecha de recepción: agosto 2015
 Fecha de aceptación: noviembre 2015
 Versión final: marzo 2016

Camila Sabeckis (*)

Resumen: Las nuevas tecnologías están cambiando la forma de comunicarse, aprender e informarse. Los niños y adolescentes se hallan inmersos en una cultura audiovisual y utilizan diariamente los nuevos dispositivos electrónicos para entretenimiento o como apoyo para tareas escolares. En este contexto trabajar con narraciones digitales en el aula es una buena opción para incorporar los nuevos dispositivos tecnológicos a la enseñanza escolar y realizar creaciones donde se trabajan los contenidos de las asignaturas mediante producciones audiovisuales, estas son un recurso valioso para una enseñanza que apunte a favorecer la creatividad y el desarrollo personal y social.

Palabras claves: producción audiovisual – creatividad – innovación – nuevas tecnologías.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 186]

Contexto socio cultural

Las nuevas tecnologías están revolucionando la forma de aprender, comunicarse, informarse y entretenerse. Los chicos que actualmente concurren al colegio nacieron y se criaron teniendo acceso a una computadora, crecieron a la par que Internet se hizo masiva, y hoy las pantallas en sus distintos formatos (televisión, compu-

tadoras, *tablets*, *smartphones*, consolas de juegos, etc.) son su medio de entretenimiento por excelencia. Los niños y adolescentes actuales se hallan familiarizados con estas nuevas tecnologías desde muy pequeños y aprenden a manejar los distintos dispositivos tecnológicos con gran facilidad y rapidez. Los más chicos los utilizan como medio de entretenimiento ya sea jugando

online en los diversos portales donde también interactúan con otros chicos, pasando el tiempo con juegos que pueden descargarse de la Web, o viendo videos. Los más grandes, ya en edad escolar, encuentran en las nuevas tecnologías no solo una forma de entretenimiento, sino también un medio para comunicarse y compartir su vida cotidiana con sus pares a través de videos, fotografías, etc. y en muchos casos las utilizan también como herramientas para desarrollar actividades relacionadas con los contenidos vistos en clase y para completar las tareas requeridas por sus docentes.

En este contexto es importante señalar que a pesar de que en la mayoría de los hogares las nuevas tecnologías han sido incorporadas a la vida cotidiana como medio de entretenimiento, consulta e información, no ha sucedido lo mismo con las escuelas, o al menos no de manera sistematizada, depende de cada institución y/o maestro la decisión de utilizar en el dictado de las clases las nuevas herramientas tecnológicas a su disposición. En la mayoría de los colegios, tanto públicos como privados de nuestro país, no se ha instaurado aún de manera generalizada la decisión de incorporar las nuevas tecnologías al aula y los docentes continúan enseñando de la manera tradicional, impartiendo sus conocimientos al alumnado oralmente y mediante el uso del pizarrón, ya sea con tiza o marcador.

Las instituciones públicas han incorporado la PC al trabajo en clase a partir de los distintos planes de gobierno que reparten una netbook por alumno al ingresar a primer grado, sin embargo a pesar de que resulte contradictorio, los chicos que asisten a escuelas estatales no tienen computación como materia obligatoria en primer ciclo, solo utilizan la computadora como herramienta eventual para trabajar en diversas asignaturas. A pesar del avance tecnológico, la mayoría de los establecimientos no cuenta con una red de Wi Fi que permita usar Internet en clase, esto sucede incluso en instituciones privadas donde los chicos deben, por norma del colegio, concurrir a clase con una notebook. En la mayoría de los colegios privados los chicos de primer ciclo tienen computación como materia obligatoria o taller, y solo tienen contacto con una PC en el horario y en el espacio destinado a esta asignatura (aula/sala de computación). En la mayoría de las instituciones hay un equipo cada dos o tres alumnos y no se utiliza la computadora como complemento para otras materias. Asimismo las diferentes tecnologías digitales (pantallas inteligentes, PC conectada a un proyector o TV, etc.) están todavía lejos de formar parte de las herramientas utilizadas por el docente para dar su clase.

Nuevas tecnologías y educación audiovisual

“Un incansable consumo audiovisual marca nuestras pautas culturales y de ocio, con una especial incidencia en aquellas generaciones que aprendieron a concebir la vida a través de la pantalla”. (Marfil Carmona, 2008, p. 95). En la actualidad nuestra cultura es primordialmente audiovisual y sin embargo lo audiovisual no ha sido aún incorporado como herramienta pedagógica en los colegios y solo en casos especiales se utiliza el video como complemento en el dictado de clase. Existen experiencias aisladas tanto en establecimientos públicos

como privados, pero lo audiovisual como asignatura no ha sido aún incluido en el currículo. “Frente a la aparición de una nueva dinámica cultural caracterizada por la generalización del uso de la imagen y la dinámica publicitaria, los planes de estudio siguen restando relevancia a la cultura de la imagen” (Agra, Gewerc y Pernas, 2001).

La utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza modifica la relación docente alumno, ya que genera una mayor interacción entre estos y permite que los estudiantes puedan enriquecer con sus aportes los contenidos dictados por el profesor. La incorporación de las nuevas tecnologías en el aula debe hacerse mediante un trabajo interdisciplinar importante que complementa la comunicación y la pedagogía. “La pedagogía otorga un sentido último, humaniza y hace comprensibles los mensajes de los medios de comunicación social”. (Marfil Carmona, 2008 P. 94)

Teniendo en cuenta el contexto sociocultural actual, un cambio en el abordaje de la enseñanza es cada vez más necesario, debemos repensar la educación y adaptarla a los nuevos tiempos. Es indispensable integrar las nuevas tecnologías digitales al trabajo en el aula y promover una educación audiovisual de manera que las instituciones educativas dejen de estar aisladas de los cambios que se vienen dando en la sociedad. Teniendo en cuenta que el lenguaje audiovisual está basado en un acto de representación y que la semejanza de los mensajes que transmiten los medios audiovisuales con la realidad lleva en muchos casos a que se la confunda con ella, se debe potenciar la capacidad crítica en la enseñanza. “Lo audiovisual, siendo solo una apariencia, produce y transforma la realidad” (Marfil Carmona, 2008, p. 94). Es por esto que se necesita enseñar a los chicos a diferenciar entre los mensajes audiovisuales y la propia realidad, de manera que puedan analizar los contenidos implícitos que pueden hallarse en ellos. “Se trata de fomentar una comprensión crítica de lo audiovisual, más allá del tradicional uso de los medios audiovisuales como recurso didáctico en el aula” (Marfil Carmona, 2008, p. 94). La finalidad de la educación audiovisual debe ser apuntar a la comprensión de los mensajes audiovisuales sin dejar de lado el entretenimiento, teniendo en cuenta que estos son “un documento antropológico que nos ayuda a entender la sociedad que genera esos mensajes” (Marfil Carmona, 2008, p. 94). Por este motivo es importante que los alumnos aprendan a interpretar los mensajes audiovisuales que reciben a diario y enseñarles también a producirlos.

El uso de producciones audiovisuales en el aula

Trabajar con producciones audiovisuales en el aula es una forma de empezar a incorporar las nuevas tecnologías al ámbito educativo. En la actualidad con solo un teléfono celular inteligente (*smartphone*) con cámara digital y un software de edición es posible hacer un cortometraje en el cual los chicos utilicen la creatividad y la imaginación para trabajar los contenidos de las distintas asignaturas.

En los últimos años se han realizado numerosas investigaciones, especialmente en Europa y Estados Unidos, en las que se demuestra la conveniencia de realizar

producciones audiovisuales en el aula para cumplir los objetivos de aprendizaje propuestos, dado que ofrecen un gran potencial de expresión y comunicación y los jóvenes se sienten muy cómodos con el uso de estas herramientas. Lo audiovisual en general como recurso didáctico es considerado hoy un factor estrechamente vinculado a la educación en aquellos países con mejor nivel educativo.

Utilizar la producción audiovisual como complemento en las distintas asignaturas permite a los alumnos desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, donde la creatividad y el trabajo en equipo tienen un lugar fundamental. La disminución del costo de las cámaras digitales y el desarrollo de tecnologías que facilitan la distribución y visualización de las producciones digitales a través de Internet (streaming), hacen que hoy el uso del audiovisual como herramienta didáctica sea accesible en todos los ámbitos educativos, sean estos públicos o privados. Debe tenerse en cuenta que su uso como herramienta en la enseñanza escolar debe estar ligado siempre al contenido curricular y no aislado de los programas de la asignatura en que se trabaja.

Producción audiovisual a partir de narraciones digitales

Proponer a los estudiantes realizar producciones audiovisuales es un recurso didáctico que puede ser utilizado como complemento en las distintas materias para ayudar a los alumnos a incorporar y comprender mejor los contenidos, promueve la utilización de su capacidad como creadores y diseñadores al mismo tiempo que profundizan los temas que se dan en clase trabajando habilidades como la expresividad, la creatividad y la imaginación.

La producción audiovisual como herramienta de aprendizaje aporta grandes beneficios a la hora de aplicarla en la enseñanza: genera en los alumnos mayor motivación para aprender - ya que al disfrutar de la actividad incorporan mejor los conocimientos-, les permite incorporar nociones relacionadas con el lenguaje audiovisual y multimedia ayudándolos a comprender el lenguaje de los medios de comunicación y les enseña a generar una mirada crítica respecto de los mensajes que estos emiten.

Las narraciones digitales (*story telling*) son una buena opción para empezar a incorporar las nuevas tecnologías al ámbito educativo y trabajar los contenidos que se dan en clase mediante producciones audiovisuales. Consisten en videos de corta duración, de aproximadamente cinco minutos, generalmente narrados en primera persona, que combinan voz grabada, imágenes fijas y en movimiento, música u otros sonidos. A través de estas es posible trabajar conceptos relacionados con distintas asignaturas: matemática, ciencias, historia, literatura, etc.

Jason Ohler, experto en tecnología educativa y profesor de Psicología de Medios en la Universidad Fielding, plantea que las narraciones digitales adquieren un gran potencial dentro del ámbito académico porque permiten a los que nacieron en la era digital expresarse en su propio idioma. Los alumnos viven en un mundo audiovisual y digital pero dentro del aula el medio impreso es dominante, "el ambiente multimedia en la red,

así como mucho de lo que experimentamos a través de nuestros computadores, hace necesario que los alumnos piensen y se comuniquen como diseñadores y como artistas" (Ohler, 2006), esto según el autor permite que los estudiantes pasen de ser consumidores pasivos de multimedia a ser creadores activos. La producción de narraciones digitales combina expresión oral y composición escrita, conocimientos de arte y lenguaje digital y potencia a su vez el pensamiento crítico y el alfabetismo en medios. (Ohler, 2006).

Es necesario tener en cuenta, de acuerdo con Ohler, que trabajar con narraciones digitales en el aula implica algo más que el simple uso de las nuevas tecnologías para contar una historia y esto es lo que se le debe transmitir a los alumnos a la hora de proponer su utilización para trabajar contenidos de determinada asignatura. Los medios tecnológicos por si solos no aportan calidad al trabajo realizado, lo importante es la historia, y para que esta sea buena es necesario enseñarle a los alumnos las bases de la narrativa, deben aprender primero a contar una historia y aplicar luego a esta la tecnología. Es fundamental ejercitar nociones ligadas a la composición escrita y a la narración oral antes de introducir los elementos tecnológicos al trabajo.

Realizar una narración digital implica llevar adelante tareas como tomar fotografías, escanear/digitalizar aquellas que se tengan impresas, crear imágenes artísticas, y hacer un guión gráfico de la historia que luego debe escribirse y narrarse, también pensar la música que acompañará las imágenes o crear una banda sonora como fondo musical. De esta manera, las narraciones digitales "permiten a los estudiantes combinar diseño, creatividad, pensamiento reflexivo y habilidades tecnológicas" (Ohler, 2006), por este motivo son una herramienta ideal para trabajar con producciones audiovisuales y nuevas tecnologías en el aula.

La finalidad de las narraciones digitales es el proceso de aprendizaje que conlleva su realización. Los alumnos deben trabajar sobre los contenidos que quieren transmitir, analizarlos, comprenderlos y planificar la mejor manera de comunicarlos. Motivan a los estudiantes actuales, incentivando la imaginación y permitiéndoles expresar sus ideas de manera creativa. Asimismo, el atractivo que significa para los estudiantes trabajar con las nuevas tecnologías lleva a que tengan un mayor interés y compromiso con la tarea a abordar.

El docente debe ser quien guíe a los alumnos en el proceso de creación y les enseñe a utilizar las tecnologías digitales de manera inteligente, de forma que estas estén al servicio del aprendizaje. De esta manera los estudiantes podrán aplicarlas en el trabajo cotidiano tanto dentro como fuera del aula y aprovechar los beneficios que estas les aportan, ayudando además a comprender e incorporar los contenidos de las asignaturas que se dictan en el ámbito escolar.

Las narraciones digitales permiten a los estudiantes aprender también cómo los medios influyen nuestra visión de la realidad, algo fundamental frente a la saturación de mensajes audiovisuales que nos envuelven a diario. En este contexto, es necesario educar a las nuevas generaciones para que dejen de ser simples consumidores pasivos y se transformen en participantes acti-

vos en una sociedad donde el avance tecnológico tiene implicancias cada vez más importantes en nuestra vida cotidiana. En palabras de Jason Ohler (2008): “mediante la creación de narrativas, los estudiantes desarrollan el poder de tener su propia voz y se convierten en héroes de sus propias historias de aprendizaje.”

Referencias bibliográficas

- Agra, M., Gewerc, A. Pernas E. (2001). *Memoria del proyecto: docencia virtual na docencia das materias: novas tecnolojías aplicadas à educação visual y plástica*. Disponible en: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD29/contenido/marco_teorico/las_tic_en_la_educacion_artistica.html
- Ambrós, A.; Breu, R. (2007) *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.
- Kozak, D. (2010) *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Marfil Carmona, R. (2008). *Estrategias para la educación audiovisual*. En: Cuadernos de Comunicación, Nº 2. Disponible en: <http://www.academia.edu/7033480/EDUCACION%20AUDIOVISUAL>
- Morduchowicz, R. (2008) *La generación multimedia: significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Morduchowicz, R. (2014) *Los chicos y las pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económico.
- Ohler J. (2006). *Narración digital en el aula*. Eduteka. Disponible en: <http://www.eduteka.org/NarracionesDigitales2.php>
- Ohler J. (2006). *El mundo de las narraciones digitales*. Eduteka. Disponible en: <http://www.eduteka.org/NarracionesDigitales.php>

Abstract: New technologies are changing the way people communicate, learn and learn. Children and teens are immersed in an audiovisual culture and daily use new electronic devices

for entertainment or as support for homework. In This context work with digital storytelling in the classroom is a good choice to incorporate new technological devices to the school education and make creations where the course content audiovisual productions working-through, these are a valuable resource for teaching point to encourage creativity and individual and social development.

Keywords: audiovisual production - creativity - innovation - new technologies

Resumo: As novas tecnologias estão a mudar a forma de comunicar-se, aprender e informar-se. Os meninos e adolescentes acham-se imersos numa cultura audiovisual e utilizam diariamente os novos dispositivos eletrônicos para entretenimento ou como apoio para tarefas escolares. Neste contexto trabalhar com narrações digitais na sala de aula é uma boa opção para incorporar os novos dispositivos tecnológicos ao ensino escolar e realizar criações onde se trabalham os conteúdos das matérias mediante produções audiovisuais, estas são um recurso valioso para um ensino que aponte a favorecer a criatividade e o desenvolvimento pessoal e social.

Palavras chave: produção audiovisual - criatividade - inovação - novas tecnologias

(*) **Camila Sabeckis:** Licenciada en artes. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. 2002. Tuyo es mi arte: organización dedicada a la creación y promoción de actividades culturales. Coordinadora de contenidos: Diseño y desarrollo de talleres de artes audiovisuales para niños y adultos. 2012- 2013 Universidad de Palermo: talleres Open DC de la Facultad de Diseño y Comunicación. Diseño y coordinación del ciclo de cine para el Centro Cultural: encargada de la selección y presentación de las películas. Diseño y dictado de cursos de Historia del cine. Asistente de investigación, redacción de trabajos críticos y monográficos. Colaboración en la organización de jornadas y congresos internacionales.

Las tutorías: Empoderamiento y andamiaje

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Marisabel Savazzini (*)

Resumen: Reflexión acerca del espacio de tutorías, entramando y dialogando desde conceptualizaciones provenientes de la didáctica y de la filosofía con las prácticas reales del aula, así como también producir cierto semblante exploratorio y descriptivo del espacio.

Palabras claves: empoderamiento – tutorías – dialéctica.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 189]

Contextualización del Servicio

El Programa de Tutorías de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo es un espacio gratuito que funciona en la Facultad desde el mes de

Agosto de 2008 y se creó con el objetivo de atender y contener a los estudiantes que por diferentes motivos no han podido cumplir con el ciclo académico regular. De este modo en los 6 encuentros, que estructuran el

Servicio de Tutorías, los estudiantes, podrán revisar, ajustar, y finalizar sus Proyectos, dando por resultado, la finalización del Trabajo Práctico Final. Está organizado con 4 ciclos anuales, dos por cada uno de los cuatrimestres. El Servicio cuenta con oferta de diversas asignaturas que se dictan en las carreras afines a la Facultad. La coordinación del espacio está a cargo del Prof. Arq. Carlos Caram.

Características Generales de la Tutoría

Del mismo modo que en los ciclos académicos regulares se trabaja con el Currículum por proyectos, acompañando y fortaleciendo este concepto, ya que los estudiantes deben aplicar en sus trabajos inconclusos una trayectoria procesual que implique la generación de una nueva perspectiva, o acompañar la finalización del proyecto que han emprendido en el ciclo académico regular.

¿Qué perfil debiera tener el docente de Tutoría?

El docente de Tutoría está entrenado en acompañar al grupo y a la individualidad. Deberá contemplar la singularidad y la necesidad individual de cada proceso, sin descuidar la grupalidad que en cada encuentro se construye. Deberá poseer cierta habilidad de Atención Flotante, esto es poder Escuchar (Barthes, 1989) y Observar tanto lo manifiesto como lo latente de cada proceso.

¿Cómo es el clima áulico de la Tutoría?

El clima de las tutorías en general, es silencioso, ya que los estudiantes no se conocen de antemano. Solo es posible cierta trama discursiva grupal, si el docente avezado en estos menesteres logra captar algunos intereses que permitan entramarlos y conectarlos. Si bien la producción y la evaluación continua es absolutamente individual y sobre el documento que llega a Tutorías, con improntas de construcción grupal anterior, el estudiante deberá empoderarse y lograr la culminación de su proyecto sin la asistencia y cooperación de sus compañeros. Es por este motivo, que en algunos casos la pérdida de la trama grupal, puede suscitar cierto bagaje de ansiedades y bloqueos ante el hecho de trabajar en soledad. Es por eso que reforzar el clima con la generación de ciertas urdimbres grupales, regula los aspectos psicológicos que atentan con las energías que el estudiante tiene que apostar en esta etapa.

Optimizar recursos e insumos didácticos es casi el lema de las tutorías. Un espacio en donde el ajuste de los errores cometidos así como también el realce de las potencialidades y bondades de los proyectos es casi la cuerda constante que suena durante los seis encuentros. Dialectizar y reproblematicar sus anillados, que en algunos casos vienen en categoría de cosa con destino de *no ser tocada, ni deconstruida*.

¿Qué marco teórico se ha elegido para sustentar la posición en el ciclo de Tutorías?

La tarea entonces, del docente en Tutorías, es muy fina y delicada en este aspecto. Debe persuadir al estudiante a que pueda torcer su posición. La charla, la conversación, la empatía, son herramientas que colaboran en

estas etapas. De este modo la tarea del docente dialoga muy bien con el concepto de andamiaje. (Vygotsky, 1985) que en esta presentación cobra sentido, así como también con la perspectiva teórica que sustenta el empoderamiento. (Freire, 1972).

Casi en filigrana, y en estado de proceso constante la tutoría se va transformando con el correr de los encuentros. La persuasión, la empatía, la comunicación, la conversación constante son los dispositivos que habilitan y ponen en juego la relación Docente – Estudiante.

En algunas ocasiones, la casuística así lo refleja, hay estudiantes, que no desean cambiar ni una coma de sus documentos. Aquí viene muy bien abrir a la pregunta ética, que le devuelve al estudiante cierta región de cuestión, de problematizar, algo que está cerrado, ocluido. Se le pregunta al estudiante: ¿Es posible que puedas revisar tu proyecto, a la luz de cómo lo ves en el aquí y ahora? ¿Es posible articularlo con tu carrera? ¿Con tu campo disciplinar?

Las Tutorías un espacio de insight

Por supuesto que algunos desertan, otros eligen repetir el ciclo de tutorías, y otros eligen ejercer la consabida presión que todos los docentes conocemos de que la asignatura “se vence” y la escena más temida es tener que cursarla nuevamente. ¿Cuál es la posición del docente en estos casos? : Favorecer la relación empática, acompañar este momento acompañando y reflexionando junto al estudiante en lo que respecta a sus compromisos, a sus tiempos invertidos, a su confianza. También se conversa acerca de la eventualidad de tener que repetir el ciclo de Tutorías para completar el proceso, así como también se desdramatiza en relación a la eventualidad de tener que cursar nuevamente la asignatura. Teniendo en cuenta que esta última posibilidad es casi inexistente, siempre se propende a devolver al estudiante el cuadro de situación en el que él es absoluto protagonista responsable, que los acontecimientos, son una consecuencia de actos producidos por él, y en donde la responsabilidad, tiene que ser una categoría para reflexionar e incluir a la hora de emitir juicios y tomar decisiones.

De todos modos, siempre se intenta con todos los recursos disponibles en la Tutoría, que el estudiante llegue a cumplir y cerrar su proceso.

El proceso enseñanza y aprendizaje. ¿Qué cosa andamiar en Tutorías?

En los ciclos de tutorías es posible que los estudiantes y los docentes experimenten el proceso de enseñanza y aprendizaje. En los cortos tiempos, y en algunos casos acuciantes momentos en donde el proyecto debe terminarse y los momentos de stress suelen rondar tanto al docente como al estudiante, no debemos dejar pasar y en consecuencia permitir que el docente cumpla una de las funciones que todo docente puede y sabe, y es de tener momentos expositivos. En la medida que las diferentes situaciones individuales se van dando, ir hilvanando la urdimbre grupal, con pequeñas pero certeras intervenciones. Esto es, por ejemplo, exponer nuevos contenidos que se puedan aplicar a los proyectos. Como

decíamos anteriormente, conceptos Vygotskianos, dialogan perfectamente con este territorio: El de las Tutorías. De acuerdo con Vallejo, García y Pérez (1999) consideran que:

El concepto de ZDP es importante para explicar los progresos en la construcción del conocimiento que las personas van realizando a partir de las interacciones con otras personas que poseen mayor experticia y de la ayuda adecuada de los profesores con relación a dichos progresos. El concepto de andamiaje, desde el marco referencial constructivista, implica la consideración de que no solo la construcción del conocimiento es un proceso, sino también lo es la ayuda pedagógica. Estos progresos se dan en la Zona de Desarrollo Próximo.

Son los mismos autores, quienes en contraposición a este enfoque constructivista alojan a “los test de inteligencia como dispositivos que conducen a enfocar la atención en las habilidades o capacidades ya constituidas y dominadas por el o la aprendiz” (Vallejo, García y Pérez, 1999).

Decimos entonces que en el espacio de Tutorías, es necesario la intervención de la díada docente – estudiante, de la tríada: docente – estudiante – conocimiento, de la incorporación del aprendizaje colaborativo, esto es, la trama con los pares, de la que hablábamos al comienzo. En las Tutorías se da una situación en la que habitualmente el docente tiene que estar atento a diseñar todo el tiempo y al interior de cada proceso con cada estudiante, un sinnúmero de aspectos. Zabalza Beraza (1999) de la Universidad de Salamanca, nos acerca una serie de competencias para la labor del Docente, entre las cuales, está la Tutoría. El autor enuncia la importancia de estar atentos para implementar diferentes modalidades, ya sea de estimulación, de evaluación, para cada situación particular.

Preocuparse individualmente por los estudiantes, de tal manera que uno sepa el proceso que van siguiendo, el nivel en el que están y dentro de este tipo de cosas, que algunos llaman sensibilidad como una de las competencias de los profesores, la capacidad de empatía; pero que no tienen que quedar en abstracto, sino que esto tiene mucho que ver con la capacidad que tengan de conectar con los estudiantes y de poder trabajar con ellos”. (Zabalza Beraza, 1999).

Así estamos entonces los docentes de Tutorías, andamiando y dialectizando a partir de las diferencias y de las similitudes, haciendo de soporte, de guía, y de compañía para que el estudiante logre autoconfianza y se empodere. Ahora bien, a continuación veremos ciertas cuestiones con el empoderamiento.

El empoderamiento en la Tutoría: ¿Quién se tiene que empoderar y para qué?

Respecto del empoderamiento, podemos decir que partimos del concepto planteado por desde la perspectiva teórica de Paulo Freire. Citado por Labonté, quien nos acerca una buena definición:

“Es concebido como el proceso de concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades desde lo cual potencia su acción para transformarse y transformar su contexto, esto permite afirmar que el empoderamiento adquiere otras dimensiones que trascienden a lo individual, pasando así de elevar los niveles de confianza, autoestima y capacidad del sujeto para responder a sus propias necesidades, a otras formas colectivas en el proceso de interacción social, por consiguiente, el empoderamiento necesita orientarse hacia desafiar las estructuras opresoras y hacia nutrir las relaciones que habiliten a la gente para fortalecer el control sobre sus vidas para beneficio de todos” (Labonté, 1994).

Tomando estas conceptualizaciones es que se propone en los encuentros de Tutorías estas condiciones para que los estudiantes logren y obtengan buenos resultados de este ciclo. Transmitir el empoderamiento, vía el andamiaje, sería como una experiencia basculante y dialectizadora de estas dos posiciones. Provocar empoderamiento pero con el sustento de no perderles la pisa, no soltarles la mano: Función de sostén continua y constante, escuchando y observando todo el tiempo. Por último se presentan a la manera de palabras finales, que lejos de imprimir certezas y verdades cerradas, otorguen la fuerza para continuar pensando, reflexionando sobre nuestra propia práctica, abierta, inconclusa, ética y libertaria.

Ciertas conclusiones inconclusas:

Avanzar sobre una pedagogía liberadora y transformadora, en donde la palabra del docente no sea portadora de un único saber y sentido si no que conlleve la posibilidad de ser palabra transformadora. Abrir a la interrogación, y a la constatación de que la apuesta de la construcción del conocimiento es un proceso de entramado social, es con el otro, par o con el otro docente, en donde se llegan a los resultados esperados. Como decíamos al comienzo el espacio de Tutorías muchas veces no permite que el estudiante se entreme con el par, pues hay que tratar de que en lo mínimo que se pueda, lograrlo, y estrechar el lazo con el docente que establecerá un vínculo empático para poder juntos llegar a buen puerto.

Podríamos hipotetizar que por las características de este ciclo, sea casi imposible eludir el empoderamiento como posición a la cual si o si los estudiantes tienen que ubicar y transitar. Un docente parado epistemológicamente, ideológicamente en estas conceptualizaciones, andamiando y otorgando empoderamiento, y pudiendo producir en acto acontecimientos que se sostengan en los fundamentos desarrollados, será un docente liberador, propiciador y optimizador de los tiempos reales y vertiginosos que naturalmente caracterizan al ciclo. No como única condición, pero un docente que adopta esta posición, supone cierta garantía de eficacia. El encuadre de seis encuentros, dinámicos, altamente, impetuosos, con un ritmo altísimo de trabajo, vehementes, y vertiginosos, se sostienen, dinamizan y optimizan con el entramado andamiaje /empoderamiento.

Para finalizar entonces, se propone seguir reflexionando sobre estos aspectos, indagando sobre la práctica real en el aula, articulándola con marcos teóricos que la interpeleen y fortifiquen.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1986). *El acto de Escuchar. En Lo obvio y lo obtuso*. Buenos Aires: Paidós.
- Becco, G. (2001). *Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje*. Conceptos centrales de la perspectiva Vygotskiana. Recuperado en: <http://www.Google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCsQFjAC>.
- Camilloni, A. (1998). *Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Cascante, L. (1999). *La Zona de desarrollo próximo. III Festival Nacional y Festival Internacional de Matemática*. Recuperado de: [Http://www.Google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCoQFjAC](http://www.Google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCoQFjAC).
- Labonté, R. (1994). *Health promotion and empowerment reflections on professional practice*. Health Education Quarterly, 21, (2): 253-268. 12.
- Lucarelli, E., Finkelstein, M., Calvo, P., Del Regno, P., et al. (2009). *Professional Teaching practices in the university learning styles for diferent educational complex in odontological clinics* En Profesorado: Revista de curriculum del profesorado. Buenos Aires: UBA.
- Pérez, G. (1999). *La zona de desarrollo próximo y los problemas de fondo en el estudio del desarrollo humano desde una perspectiva cultural*. En: Revista Educación Nueva época. No. 9. Recuperado en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339.pdf>.
- Vallejo, A., García, B. y Pérez, M. (1999). *Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas*. Recuperado en: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3599.
- Zabalza, M. (1999) *Competencias Docentes. España: Universidad de Santiago de Compostela*. Recuperado en: http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf.

Abstract: Reflection about space tutoring, bayworking and dialoguing from conceptualizations, coming from teaching and philosophy with actual classroom practice, as well as producing some exploratory and descriptive semblance of space.

Keywords: empowerment - mentoring - dialectical

Resumo: Reflexão a respeito do espaço de tutoriais e dialogando desde conceitualizações provenientes da didática e da filosofia com as práticas reais da sala de aula, bem como também produzir certo semblante exploratório e descritivo do espaço.

Palavras Chave: empoderamento – tutoriais – dialética

^(*) **Marisabel Savazzini:** Musicoterapeuta egresada de la Universidad del Salvador (1986). Licenciada en Musicoterapia egresada de la Universidad Abierta Interamericana (2005). Es Líder Lúdica en Salud Mental y Docente de la Facultad de Diseño y Comunicación desde el año 2008. Dicta clases regulares y es docente del Ciclo de Tutorías. Ha publicado en Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. Es miembro fundador de la Asociación Civil Antropología de la Escucha. Es tutora de Tesis y Proyectos de Graduación. Es docente en otras instituciones de nivel terciario y o universitario.

Pasantías laborales en una escuela secundaria (2005-2010)

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Iris Schvartz ^(*)

Resumen: El caso estudiado es en la Escuela ORT, en la especialidad Construcciones. El objetivo general de este trabajo es describir y analizar un programa de pasantías laborales de una escuela secundaria en su cualidad de dispositivo formativo para el mundo del trabajo inserto dentro de un modelo escolar. Se analiza cómo son las pasantías en este ejemplo, que tensiones aparecen en el modelo escolar con las pasantías, y cuáles son las estrategias y negociaciones entre los diferentes actores involucrados. En el trabajo se incluye el proyecto de orientación vocacional de toda la institución y de Construcciones, observando la incidencia de las pasantías laborales en la continuación de los estudios de los alumnos.

Palabras claves: pasantía – orientación vocacional – aula.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 193]

Introducción

Esta investigación aborda el tema de pasantías laborales en una escuela secundaria. La importancia de abordar esta temática está fuertemente vinculada a cambios en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 que prevén que los alumnos realicen prácticas profesionalizantes.

Las escuelas ORT se caracterizan por ser establecimientos que han ido incorporando innovaciones curriculares y metodológicas. Es un colegio paradigmático en cuanto a su nivel de institucionalización y por la preocupación por cuestiones pedagógicas y las pautas de convivencia (Kessler, 2002).

Metodológicamente se han realizado encuestas a la totalidad de los alumnos que realizaron la experiencia (231 alumnos) y entrevistas en profundidad al Director de Construcciones, a 18 docentes (de materias específicas de Construcciones y del Tronco común) y a 19 pasantes, permitiendo la triangulación de los datos.

El objetivo general de este trabajo es describir y analizar este programa de pasantías que realiza la especialidad Construcciones en su cualidad de dispositivo formativo para el mundo del trabajo inserto dentro de un modelo escolar. Las Pasantías laborales surgen como una propuesta de complementar y potenciar el aprendizaje adquirido en el transitar por la orientación, donde los alumnos pueden vivenciar el desempeño profesional en entornos reales y cuidados. Es un ejercicio educativo curricular de gran valor que ayuda a definir la vocación de manera más potente.

La orientación vocacional en esta escuela

Cada escuela tiene una propuesta de orientación vocacional, diseñada en función de la propia cultura institucional y de las características de su alumnado. Las Escuelas ORT tienen un programa de orientación vocacional común para todas las especialidades.

Los espacios programados para que todos los alumnos participen de las experiencias son:

El Taller de Reflexión y Sensibilización, nace de la concepción de la elección vocacional como proyecto de vida. Posee una duración de 80 minutos (coincidente con un bloque de clase) y es dictado por profesionales externos contratados que provienen del área de la Psicología y poseen miradas particulares de la temática a trabajar. Se plantea ofrecer un espacio que aborde las inquietudes de los adolescentes orientando un proceso de búsqueda interna acerca de qué quieren ser en la vida, hacer pensar a los alumnos más allá de las presiones y de los mandatos sociales y familiares; tomando como insumo experiencias reales que iluminen y permitan a los alumnos verse reflejados acerca de la difícil situación que implica tomar una decisión y la posibilidad de equivocarse.

El Taller de Inserción Laboral, es brindado por profesionales externos y especializados. Ofrece módulos temáticos sobre diferentes herramientas para la integración al mundo del trabajo, buscando dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿dónde buscar un puesto laboral?, ¿cómo leer los avisos clasificados?, ¿cómo generar un CV?, ¿cómo es una entrevista laboral?, ¿qué me van preguntar?, ¿cómo tengo que actuar?

Conociendo UBA es un espacio brindado por la DOE (Dirección Técnica del Programa de Orientación al Estudiante, de la Secretaría de Asuntos Académicos, UBA). Consiste en una charla general acerca de la Universidad y su estructura, incluyendo la presentación de las diferentes facultades y carreras existentes. Se realiza con el propósito y cuidado de anticiparse a las inscripciones para ingresar a la universidad. Se trata de un taller que motiva la participación del alumnado a partir de sus preguntas. Algunos de los temas que se abordan son por ejemplo: qué es una cátedra, qué se puede encontrar en el programa de una materia, cómo se realiza la inscripción al CBC, qué es UBA XXI, etc.

Ferias de las Universidades en ORT es un espacio creado en la Institución en donde se invita a participar a las diferentes universidades. Cada Universidad se presenta en un stand y tiene la oportunidad de ofrecer información a todos los alumnos de la escuela. De este modo, los estudiantes tienen la posibilidad de conocer las distintas propuestas académicas teniendo contacto directo con los referentes de cada Institución y llevarse consigo información para luego poder recuperar y analizar.

El Rincón de OVO (Orientación Vocacional y Ocupacional) ubicado en la biblioteca de la escuela, creado e implementado para que los alumnos puedan acceder a información acerca de la Orientación Vocacional y Ocupacional, como ejemplo de esto son los folletos de Universidades e Institutos, artículos de interés, etc.

A través del Centro de Egresados de ORT (CEO) se realizan Paneles de Información e Intercambio. Los alumnos pueden tener contacto directo e intercambiar experiencias, ansiedades, incertidumbres, intereses, con graduados de su misma escuela que actualmente se desempeñan en tareas asociadas a la orientación cursada en su paso por ORT. Consiste en diferentes disertaciones a cargo de profesionales, estudiantes avanzados y egresados de diversas áreas y carreras con el fin de compartir experiencias de trayectos de formación y alternativas de inclusión en el mercado de trabajo. Se realiza un panel por orientación considerando las carreras afines, pero son abiertos a todos los alumnos de 6° año de la sede, con la intención de que puedan participar en función de sus preferencias.

Por último, todos los alumnos de la escuela cuentan con acceso a una Web dentro del Campus de la institución destinada a la Orientación vocacional. Allí pueden encontrar diversa información sobre los talleres y dispositivos que se van desarrollando, así como hipervínculos que los vinculan con las diferentes Universidades. El link es <http://campus.almagro.ort.edu.ar/ciclosuperior/ov6>.

Dispositivos específicos de Construcciones

Construcciones suma para sus estudiantes otras propuestas conformando, junto con las brindadas desde la Institución, una red de espacios potenciales para que cada alumno pueda sentirse acompañado e informarse durante el proceso de toma de la decisión vocacional.

Los dispositivos específicos de Construcciones son: Pasantías en obra (son visitas prolongadas a obras en Construcción), charlas con empresas y profesionales

dedicadas al campo de la construcción, asistencia a clases en la Facultad de Arquitectura (los estudiantes presencian las clases para tener una visión real de lo que ocurre en los ámbitos universitarios) y Pasantías en empresas/estudios con todo el proceso de selección que éstas conllevan.

Pasantías en Empresas/Estudios - Selección de Pasantes

Los estudiantes que quieren participar de las pasantías en empresas deben aplicar a los anuncios de empleo publicados en el campus virtual de la escuela. Los mismos simulan anuncios reales. Los estudiantes deben adjuntar su currículum vitae a cada aplicación.

En la selección de los pasantes también intervienen los profesores de la orientación. Se les consulta a través de un instrumento diseñado para tal fin. La participación de los docentes en la selección de los pasantes tiene la intención de democratizar la elección y de integrarlos al proyecto. Los profesores se sienten parte porque le piden opinión acerca de si un alumno puede o no estar en pasantía, implicándolos con responsabilidad (Schvartz, 2010).

Se genera la primera entrevista con los alumnos postulados, los docentes se posicionan como selectores de consultoras de RR.HH. Al final les otorgan una devolución respecto del desempeño que han tenido, aportándoles herramientas que puedan considerar en futuras entrevistas laborales. El tutor de pasantías considerando la información obtenida realizará la selección, determinando quiénes quedan como pasantes y para qué puestos. Que la selección sea de este modo permite ser parte de la formación porque le aporta a su proceso de aprendizaje y le permite comprender el motivo por el que fue o no elegido para la pasantía.

Las Pasantías y el Aula

Las Pasantías de Construcciones se incluyen en una forma escolar. Al integrarse las experiencias de trabajo en empresas al currículo preestablecido algo de la gramática escolar se ve transformada. Se plantea un nuevo escenario al enfrentarse a un aula en el que a momentos hay alumnos que se ausentan, avalados y motivados institucionalmente y que al regresar deben acomodarse y continuar con los contenidos que se venían desarrollando así como disponer de las mismas oportunidades de evaluación que los demás compañeros. Al aparecer nuevos espacios de enseñanza (las empresas/estudios), los tiempos se flexibilizan y los docentes deben construir nuevas estrategias, tanto de negociación con los alumnos, como de evaluación de los contenidos en función de las ausencias transitorias. El entorno de negociaciones y estrategias posibles entre alumnos y profesores crea tensiones al mismo tiempo que intenta evitarlas. Romero (2004) refiere a cómo la escuela secundaria tradicionalmente se caracteriza por ser una institución balcanizada con un currículum atomizado, un horario mosaico en el que hay cambio de profesores y un espacio parcelado. El proyecto de pasantías impacta en ese escenario y se vuelve modificador de las prácticas, los tiempos y espacios de enseñanza. La flexibilización de los tiempos es constitutiva

de los procesos de enseñanza. Todos los profesores coinciden en que el enfrentarse a estos nuevos tiempos es una tarea compleja; la dificultad en algunos casos la adjudican al lugar que deben tomar los alumnos.

El tiempo es un elemento organizativo de la tarea del profesor que permite planificar de acuerdo a su disponibilidad, y tiene una impronta micropolítica dada en el plan de estudios desde la lectura de la cantidad de horas cátedras asignadas y su relación con la importancia de la asignatura (Hargreaves, 2005). Experiencias como estas alteran la rutina propia del sistema educativo, generando ciertos conflictos, por ello los docentes son una pieza fundamental con su compromiso pueden hacer de estas experiencias un proyecto que perdura en el tiempo, por más incertidumbre y ansiedad que les genere. Los contenidos curriculares, así como las estrategias docentes, debieran entonces poder ser repensadas, articulándose con las Pasantías o en caso contrario se volverán foco de resistencia.

Otra cuestión a considerar es el aumento de cantidad de trabajo de los profesores, que se produce por la alteración del trabajo áulico; se pretende que los docentes se hagan cargo de la ausencia de los estudiantes debido a que es justificada por un motivo curricular. Se espera del adulto que otorgue a los pasantes las mismas oportunidades que al resto del alumnado. Pudimos verificar que son coincidentes las declaraciones de todos los docentes y del Director de la orientación, quienes sostienen que las pasantías son el motivo por el que sienten incrementada su tarea.

Cols (2004) argumenta que la programación incluye una serie de procedimientos y prácticas para la concreción de las intenciones pedagógicas que plantea el currículo pero que se adecuan a las particularidades de la escuela, los docentes y los alumnos. Los profesores de construcciones por el hecho de dar clases en dicha orientación deben contextualizar sus prácticas, tiempos y propuestas adecuándose a la realidad de la especialidad. En la mayoría de los casos la estrategia más utilizada es la postergación de la fecha de examen. Subyace de los relatos de los docentes la existencia de un marco de confianza entre ellos y los alumnos que permite que las negociaciones se produzcan logrando acordar entre ellos: los alumnos amparados en la experiencia de pasantía que les da fundamento para su negociación y los docentes intentando sostener su calendario y programación a la vez que preocupados porque las evaluaciones sostengan los mismos niveles de complejidad que los realizados por el resto del curso. Se observan discursos más radicales que otros, que reflejan la diversidad de posturas respecto a las estrategias a establecer; si bien el diálogo parece estar presente en la mayoría de los casos, los niveles de flexibilidad y adaptabilidad a la situación variarán según cada profesor.

En este punto se vuelve crítica la gestión del Director de la especialidad, principalmente en la articulación de los tiempos y espacios, en la supervisión de que la participación de los alumnos en las pasantías ocurra de la mejor manera posible y que al regreso puedan integrarse sin mayores inconvenientes a las tareas curriculares. Como plantea Bolívar (2009) desde la función

del Director se espera que pueda ser mediador entre la enseñanza de los docentes y el trabajo conjunto de la escuela, impulsando la interacción a partir de una mirada integradora, dinamizadora y evaluadora. Será también quien deba intervenir en última instancia en el caso de que estos alumnos no alcancen a negociar con los docentes respecto a la entrega de trabajos o rendición de evaluaciones pendientes. Así tal como menciona Crévola (2004) se consigue negociar y adaptar las prácticas para lograr materializar el cambio.

Valoraciones de los actores

Para el Director de Construcciones el proyecto de Pasantías es una experiencia positiva. El Director manifiesta una gama amplia y diversa de aprendizajes generados por las Pasantías en los alumnos, referidos a contenidos ligados a lo conceptual, a lo procedimental y a lo actitudinal porque aprenden a vincularse con otras personas en contextos cuidados pero semejantes a lo que en un futuro cercano puedan transitar. La confianza del director hacia el proyecto de pasantías permite vislumbrar una apuesta futura, y por lo mismo, permitir que pueda ir mejorando y enriqueciéndose año tras año.

El juicio positivo respecto del Proyecto es coincidente para todos los profesores de Construcciones; aunque les genera incertidumbre. Estas valoraciones se vuelven centrales para comprender el Proyecto en su complejidad, ya que son ellos quienes sostienen en una gran proporción la estructura y funcionamiento escolar. Estos aspectos son los que se convierten en cuestiones básicas para que las pasantías puedan ser llevadas a cabo. Si los profesores no acompañan el dispositivo en cuestión, éste no podría alcanzar los resultados vigentes. Las mayores expresiones con carácter negativo de los docentes se refieren a la desconexión que generan las pasantías, el hecho de que siempre haya alumnos fuera del aula, que se pierdan explicaciones o que haya que posponer fechas de evaluaciones.

Los docentes enfatizan en sus discursos el valor pedagógico de la experiencia porque articulan la teoría y la práctica. La totalidad de los docentes entrevistados coinciden en dos cuestiones fundamentales: que las pasantías son positivas, y que habría que sostenerlas en el tiempo por lo que representan para los alumnos, por la experiencia en sí misma, porque les abre la cabeza sacándolos de la burbuja escolar y porque es la posibilidad de acercamiento a la vida adulta, profesional y laboral, a la que los estudiantes se enfrentarán en un tiempo próximo.

Para los alumnos al ingresar a un ámbito laboral real, los conocimientos adquiridos en la escuela y en Construcciones cobran relevancia y se vuelven útiles. Surge de sus encuestas que un 97,83% valora las pasantías como positiva, mientras que solo un 2,17% lo hace de manera negativa. Los datos nos muestran que una gran mayoría (83,5%) considera que la razón por la cual los pasantes la valoran positivamente es que les brinda una experiencia en un trabajo real. El ser seleccionados y los logros que alcanzan en las tareas asignadas fortalecen su autoestima, así como. Existen también aspectos negativos que los alumnos señalan y que tienen que ver en su

mayoría por el desfasaje que se produce al alejarse por un período de dos semanas de la cursada normal de las materias, lo cual duplica el esfuerzo que deben realizar los pasantes para llevar adelante estas dos situaciones: seguir de algún modo en contacto con lo que ocurre en la escuela y ser exitosos en su paso por la empresa.

Respecto de la orientación vocacional el 26,51% de los pasantes ratifican su elección por el hecho de participar en el proyecto, para un 17,65% la decisión acerca de qué estudiar era previa, y para un 16,47% la experiencia orientó a los pasantes como un elemento más a tener en cuenta en la elección. Es que al ingresar a un ámbito de trabajo los pasantes pueden observar y comparar las tareas que realizan los arquitectos, los ingenieros y los pasantes universitarios, pueden interactuar con ellos acerca de sus experiencias y trayectos recorridos (qué han estudiado, en cuál universidad, de qué se tratan las materias que se cursan, en qué se diferencian las tareas de cada profesional). Así las pasantías adquieren relevancia y colaboran en la definición de la elección. Por este motivo Construcciones ayuda en la definición vocacional de los alumnos en dos sentidos: el primero de manera positiva porque permite decidir cómo y dónde va a continuar los estudios superiores; el segundo de forma negativa, pero a pesar de ello no es menos importante, porque posibilita descartar una de las posibilidades que se consideraban en este momento crítico y con altos niveles de incertidumbre.

Conclusiones

Las escuelas ORT buscan la formación integral y específica para el alumno, donde pueda desarrollar diferentes habilidades que le permitan tener un buen desempeño futuro, no solo en lo académico sino también en el mundo laboral.

Las pasantías de Construcciones desde sus inicios a la fecha se han ido modificando a partir del seguimiento y la evaluación permanente realizada con los aportes de los actores involucrados, lo cual le confiere un carácter dinámico, dando cuenta de un trabajo reflexivo para con el dispositivo, recreándolo y ajustándolo, desarrollando normas y condiciones internas que posibiliten que perdure a futuro y que sea sostenible en el tiempo. A su vez se complementa con lo que buscan los padres de la escuela, porque está en línea con la misión institucional y porque coinciden con los intereses de los docentes en función de lo que se espera de esos alumnos.

Estas pasantías irrumpen con la dinámica escolar, haciendo que tanto alumnos como docentes deban modificar su tarea en función de las ausencias a clase de los pasantes. Podemos señalar que se destaca el tiempo como aquel recurso dentro de la gramática escolar que afecta mayormente el desarrollo del dispositivo, poniéndolo en tensión con el formato escolar.

El director desde su gestión ha podido compatibilizar las condiciones para el sostenimiento y desarrollo del proyecto ejerciendo un rol mediador, al punto que ha logrado el compromiso de los profesores para que se involucren porque las pasantías aportan un valor agregado.

Los docentes para llevar a cabo su rol en una sinergia con la institución, deberán acordar y aceptar la innovación a la vez que podrán elegir también comprometerse y ser parte del cambio. Valoran las pasantías como prácticas contextualizada en la realidad del mundo laboral y la reconocen como una necesidad que la escuela secundaria de hoy debe ofrecer. La visión compartida respecto de la utilidad del proyecto hizo posible que cada docente lo respete y ponga en juego sus estrategias didácticas en el aula con los apoyos necesarios para garantizar que todos los alumnos puedan organizarse y aprender de la mejor manera.

Con respecto al rol de los alumnos se trata de un proyecto que les otorga gran responsabilidad y participación; tienen que encontrar la forma de organizarse, negociar con los docentes para reprogramar trabajos prácticos o evaluaciones tratando de resolver juntos las dificultades que aparecen a raíz de la superposición de actividades. El gran desafío que tienen, y que en general es resuelto exitosamente aunque no sin algunas dificultades de por medio, es el de lograr una actitud responsable en el marco de un ejercicio de autonomía. A lo largo de estos años han demostrado que lo saben aprovechar, siendo un incentivo para su crecimiento profesional. Desde el punto de vista del desarrollo vocacional de los alumnos, las pasantías funcionan más a modo de confirmación de una vocación. Se convierten en un espacio significativo de valoración y reflexión, donde pueden confrontar, intercambiar opciones y vivencias que promuevan en los estudiantes una elección autónoma acorde a sus intereses, inquietudes y necesidades personales, donde se los ayuda a pensar.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A.: (2009). *La gestión integrada e interactiva, en "Claves para mejorar la escuela secundaria: la gestión, la enseñanza y los nuevos actores"*, compilado por Claudia Romero, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Cols, E.: (2004) *La programación de la enseñanza*, Ficha de cátedra, OPFYL.
- Crévola, C.: (2004) *"La enseñanza de competencias en el nivel polimodal: cambios y continuidades"*. Paper presentado en el Seminario "Calidad y Equidad en la Educación Media", realizado en Buenos Aires, octubre.
- Hargreaves, A.: (2005) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Ediciones Morata S. L., Madrid, (5° Edición).
- Jacinto, C. y Dursi, C.: (2010) *La sociabilización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes* en jóvenes vulnerables en América Latina: persistencias y reformulaciones", en "La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades", Jacinto, C. compiladora, Teseo; IDES, Buenos Aires.
- Kessler, G.: (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Rascovan, S.: (2005) *Orientación vocacional. Una perspectiva crítica*, Paidós, Buenos Aires.
- Romero, C.: (2004) *La escuela media en la sociedad del conocimiento*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Schwartz, I.: (2010) *Pasantías laborales en una escuela secundaria*, ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires.

Abstract: The case study is in the ORT School in the specialty constructions. The overall objective of this paper is to describe and analyze a program of internships of a secondary school in his quality of training device to insert the world of work within a school model. Discusses how are internships in this example, tensions appear in the model school internships, and what are the strategies and negotiations between the different stakeholders are. The project of vocational guidance of the entire institution and constructions included in the work, noting the impact of internships in continuing studies students.

Keywords: internship - Vocational guidance - classroom

Resumo: O caso estudado é na Escola ORT, na especialidade Construções. O objetivo geral deste trabalho é descrever e analisar um programa de estágios de trabalho de uma escola secundária em sua qualidade de dispositivo formativo para o mundo do trabalho insiro dentro de um modelo escolar. Analisa-se como são os estágios neste exemplo, que tensões aparecem no modelo escolar com os estágios, e quais são as estratégias e negociações entre os diferentes atores envolvidos. No trabalho inclui-se o projeto de orientação vocacional de toda a instituição e de Construções, observando a incidência dos estágios de trabalho na continuação dos estudos dos alunos.

Palabras clave: estágio – orientação vocacional – sala de aula

^(*) **Iris Schwartz:** Magíster en Administración de la Educación, Universidad Di Tella, 2014. Especialista en Administración de la Educación, Universidad Di Tella, 2008. Arquitecta, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, 1986. Formación Docente para Profesionales en Ejercicio de la Cátedra sin Formación Pedagógica Formal, Escuela Técnica ORT, 1999, con honores. Coordinadora de Alumnos del Departamento Construcciones de la Escuela Técnica ORT. Coordinadora Departamento Construcciones en la Escuela Técnica N° 9, D.E. N° 7, "Ing. Luis A. Huergo". Profesora Titular en la Escuela Técnica ORT, Departamento Construcciones; en la Escuela Técnica N° 9, D.E. N° 7, "Ing. Luis A. Huergo" y en el Instituto de Tecnología ORT II, Carrera de Diseño de Interiores.

Las TICs y las Cs. Naturales. “Wikis colaborativas-Conectados siempre”

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

María Andrea Sosa (*) y Silvia Marta Celotti (**)

Resumen: Las autoras vienen desarrollando desde el 2011 un Proyecto que intenta encontrar solución para estos interrogantes: ¿Cómo llevar a la práctica los objetivos de Inclusión e Innovación del Programa de Mejora Institucional? ¿Las TIC permiten llegar a todos nuestros alumnos de una forma constructiva, logrando que todos aprendan, inclusive fuera del aula? ¿Cómo incluir a los chicos que no asisten a clase?

Palabras claves: tecnologías de la información y la comunicación – inclusión - innovación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 196]

Entendemos que la escuela en general aún sigue apegada al papel y a un modo de interacción lineal y analógica, tanto en lo que respecta a la comunicación entre sus actores, como al intercambio de material. Más aún si de trabajo colaborativo entre docentes, entre alumnos y entre docentes y alumnos se trata.

El Liceo 1 DE 2, “José F. Alcorta” de CABA, utilizando el Modelo 1 a1 e inserto en el Programa Conectar Igualdad, se encuentra bastante avanzado en algunos de esos aspectos (su Blog, la wiki de Física y Química, el taller de ESI (Educación sexual integral), el Taller Mirada Ecológica, etc.), resumen y revelaban un trabajo profundo que recorrió toda la escuela transversalmente.

Es común hablar de la habilidad de nuestros chicos en cuanto al manejo de software y hardware, aunque creemos y hemos observado, que más orientado al entretenimiento y las redes sociales y no tanto a otras aplicaciones y entornos de la Web 2.0. Jóvenes para quienes los contenidos de la escuela tienen cada vez menos sentido. Con la llegada de las netbooks a nuestra escuela y el ingreso del Programa Conectar Igualdad a nuestra comunidad, vemos una gran oportunidad para afianzar y acrecentar lo que ya venimos realizando en materia de TICs.

La multiplicidad de herramientas tecnológicas existentes, permite a la escuela seleccionar aquellas que favorecen y estimulan la comprensión lógica, la creatividad, la producción y la comunicación de los contenidos escolares, permitiendo incorporar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje estimulando la búsqueda, la curiosidad, la experimentación, la cooperación y el trabajo en equipo. Por qué no acercarnos a nuestros chicos a través de ellas? Un nuevo reto cultural vino a instalarse en nuestras aulas y es necesario un cambio en nosotros, como docentes, para que la brecha sea acorte. El Liceo N° 1 DE 2 “José Figueroa Alcorta, perteneciente a la escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, cuenta con una variedad muy importante de herramientas tecnológicas, que permiten a sus docentes desarrollar sus clases de una forma innovadora y atractiva para sus alumnos.

Muchos profesores ya administran Blogs muy activos a través de los cuales proporcionan contenidos a sus

alumnos e incluyen, en ocasiones, producciones de los mismos. Los Blogs aún siguen siendo herramientas muy útiles y permiten a nuestros alumnos participar de ellos pero nosotras encontramos una herramienta mucho más colaborativa, como wikispaces, que permite a nuestros chicos construir su conocimiento, guiados siempre por nosotras, las docentes.

Entendemos entonces que las TICs no son solo una herramienta sino que su empleo es también un contenido.

Objetivos

Surge así la inquietud de experimentar con entornos más configurables y versátiles, donde el trabajo colaborativo a distancia sea más fluido sin dejar de ser regulable y controlable, con producciones más independientes aunque vinculables mediante autoría de usuario.

El entorno con el que venimos trabajando desde el 2011 es Wikispaces. Mediante un nombre de usuario, se pueden crear varias wikis, independientes entre sí. La wiki es una suerte de pequeña página Web, que admite dentro de sí la creación de varias “páginas”, con multitud de widgets disponibles, donde se pueden incrustar textos, imágenes, videos, cuadros e, incluso, importar posts enteros de Blogs.

Quien abre una wiki es un Organizador, que tiene derechos de administrador sobre el mismo, ese Rol (tan importante y fundamental) lo desempeñamos nosotras como docentes. Nosotras como Organizadoras creamos las páginas y organizamos los contenidos de las mismas, pero los verdaderos actores de la construcción del conocimiento, son nuestros alumnos. Ellos son los que llenan de contenido nuestra wiki haciendo dinámico el flujo de información. Además, cada wiki presenta la posibilidad de habilitar uno o más foros de discusión, que hace posible el intercambio de opiniones entre alumnos y alumnos con sus docentes.

Cada edición de las páginas, realizada por nuestros chicos, queda en el historial de la misma, por lo tanto, esto permite al docente un seguimiento continuo de sus alumnos.

Se busca entonces basarnos en:

Tornar más atractivo y significativo el tratamiento y aprendizaje de todos los temas o unidades curriculares

Introducir la modalidad de trabajo colaborativo a distancia entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. Este es un proceso muy dinámico, cada vez más difundido en el ámbito académico y laboral, con muchas idas y vueltas entre los co-editores, que necesariamente apela a y confía en la responsabilidad y el compromiso de los alumnos. Plantea un desafío particular para el docente, que debe concertar todo ese proceso de intercambio hasta llegar a una producción final coherente.

Introducir todas las herramientas tecnológicas existentes (videos, simulaciones, poscats, encuestas, etc.) para generar conocimientos en nuestros alumnos.

Incluir a toda nuestra comunidad educativa sin límite espacial (alumnos domiciliarios, alumnas/os madres y padres, alumnos con dificultades de aprendizaje, alumnos libres, etc.).

En un sentido más general, consolidar herramientas de inclusión e innovación digitales.

Enfocándonos en las premisas básicas para la educación digital de la UNESCO

“Lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer para aprender efectivamente y vivir productivamente en un mundo cada vez más digital...” *UNESCO (NETS•S 2007).

Nuestros estudiantes logran en el transcurso de su escuela secundaria en el Liceo, apropiarse de:

Creatividad e Innovación: Los estudiantes demuestran pensamiento creativo, construyen conocimiento y desarrollan productos y procesos innovadores utilizando las TICs.

Comunicación y Colaboración: Los estudiantes utilizan medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, incluso a distancia, para apoyar el aprendizaje individual y contribuir al aprendizaje de otros. La creación de wikis cumple con este objetivo.

Manejo de Información: Los estudiantes vuelcan en las páginas la información brindada en las clases presenciales, como en las prácticas de laboratorio y todo aquello que utilizando diferentes herramientas digitales les permita, obtener, comparar y evaluar información. Utilizan un lenguaje sencillo, pero específico de cada asignatura.

Pensamiento Crítico búsqueda de la Solución de Problemas y Toma de Decisiones: ante situaciones que se le presentan en las wikis los alumnos donde deben discernir para resolverlas, logran construir su conocimiento.

Ciudadanía Digital: basándose en la comprensión de los asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con las TICs y prácticas de conductas legales y éticas.

Funcionamiento y Conceptos de las TICs: se logra un manejo efectivo y eficiente de una gran cantidad de herramientas digitales.

Reseña Histórica del Proyecto y Destinatarios

Este proyecto comenzó en el año 2011 con la construcción de la wiki para el Programa de Alumnas Embarazadas, Madres y Padres del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires cuya Referente Institucional es la Prof. Andrea Sosa.

Ese mismo año, observando tanta potencialidad en la herramienta, la Prof. Sosa creó el Proyecto “Físicade5to”, creando una wiki con sus y alumnos de 5to Año

de educación media. Este Proyecto logró los Primeros Premios en el Certamen del Foro de Profesores Innovadores de Microsoft a nivel Nacional (septiembre 2011) y Latinoamericano (Octubre 2011). Además este Proyecto fue presentado en el Foro Internacional de Profesores Innovadores, realizado en Washington, en Noviembre de 2011.

A partir del 2012, la profesora Silvia Celotti se unió al proyecto comenzando a crear la wikis de 3er año de Físico- Química junto a sus alumnos.

Los buenos resultados y la aceptación por parte de los alumnos, de este proyecto y forma de trabajo, hizo que en los sucesivos períodos lectivos se completen las wikis restantes (de 4to para física y química y de 4to y 5to para química).

Actualmente todas esas wikis, se encuentran contenidas en una única wiki (<http://www.fisicayquimicaliceo1.wikispaces.com>) y es constantemente editada por los alumnos y las profesoras, agregándoles contenidos y nuevos temas.

Actividades

La propuesta es, entonces, trabajar todos los contenidos de Física y de Química a través de wikis integradas, todas en el único espacio o plataforma llamada “Física y Química Liceo 1” (www.fisicayquimicaliceo1.wikispaces.com).

Las profesoras actúan como Organizadoras de la misma y los alumnos como Miembros.

La tarea que se viene haciendo, implica producción y acopio de material digital y el diseño de las páginas que los contienen dentro de cada wiki. Los alumnos filman experiencias de química y de física, realizadas en el laboratorio del Liceo y las cuelgan en las Wikis. De esa forma, estas experiencias podrán ser vistas y repetidas las veces que sea necesario, ya sea por los alumnos que no han podido asistir a clases, como para todos aquellos alumnos que no han entendido el tema y necesitan de un refuerzo.

Los alumnos editan las páginas de las wikis dependiendo del curso al que asisten.

El historial del wiki permite monitorear las entradas de cada miembro y medir su participación, por lo tanto la evaluación y monitoreo del progreso y participación del alumnado es continuo.

Recursos humanos y materiales

Los insumos más comunes que se utilizarán son:

Computadoras de escritorio, netbooks del Programa Conectar Igualdad “modelo 1 a 1” y conexión a Internet. Celulares, cámaras y filmadoras para registrar material multimedia y subirlo directa (embeberlo) o indirectamente (vía YouTube, por ejemplo) a las wikis.

Las páginas contendrán simulaciones del Proyecto “DESCARTES y NEWTON” (Gobierno de España), Proyecto “HOMOVIDENS” (Universidad Tecnológica Nacional) y de la universidad de Colorado “PhET”, ejercitación, actividades en JCLIC y hasta entretenimientos.

Seguimiento y Evaluación

El seguimiento es continuo y acompaña el aprendizaje de cada alumno.

Se tendrá en cuenta el historial de las modificaciones y el rendimiento de los alumnos durante el período escolar. Las Organizadoras observarán los contenidos subidos por sus alumnos y realizarán un seguimiento continuo de los alumnos en sus clases presenciales y desde la plataforma. Este seguimiento y evaluación continua aseguran el acompañamiento del alumno en su construcción del conocimiento, ayudándolos con los andamiajes necesarios para ello. (Ausubel, “Aprendizajes significativos”)

Presentación de resultados

Las wikis producidas por los alumnos y sus profesores, son accesibles online y utilizables por cualquier visitante de nuestra comunidad educativa y del ciberespacio. Se añaden además encuestas en la wiki que indique el porcentaje de aprobación de esta nueva forma de aprendizaje.

El paso de los años desde que se comenzó la construcción de las mismas y la aprobación en el boca a boca de los alumnos cada año, hace o demuestra que este Proyecto cumple con la mayoría de los objetivos propuestos.

Los estudiantes pasan por el proceso de adquisición de conocimiento casi inadvertidamente; comienzan copiando y memorizando, pero luego se encuentran con la necesidad de explicar sus trabajos. Es en este momento, que se apropian de lo que aprendieron y el proceso de aprendizaje está completo. Este proceso de aprendizaje incluye no solo los contenidos de la materia sino también, el léxico y las estructuras gramaticales del idioma, necesarias para su desarrollo.

De esta forma la clase se convierte en un espacio donde el profesor es guía en lugar de protagonista.

Referencias bibliográficas

- Teoría de Aprendizajes significativos en la perspectiva de la psicología cognitiva*; Ma. Luz Rodríguez Palmero- Editorial Octaedro. 2007.
- Ciberespacio: Comunidad, comunicación y escritura*. Extracto en <http://www.eduteka.org/Ciberespacio-Escritura.php>
- El pensamiento crítico en el Aula*. Extracto en <http://www.eduteka.org/modulos/6/126/757/1>
- Aprender y enseñar en la cultura digital*. Inés Dussel- Foro Latinoamericano de educación.

Abstract: The authors have been developing since 2011 a project that tries to find solution to these questions: How to implement the objectives of inclusion and Innovation of Organizational Improvement Program? Are ICTs allowed to reach all students in a constructive manner, making everyone to learn, even outside the classroom? How to Involve children that do not attend class?

Keywords: information and communications technology - including - innovation

Resumo: As autoras vêm desenvolvendo desde o 2011 um Projeto que tenta encontrar solução para estes interrogantes: ¿Como levar à prática os objetivos de Inclusão e Inovação do Programa de Melhora Institucional? ¿As TIC permitem chegar a todos nossos alunos de uma forma construtiva, conseguindo que todos aprendam, inclusive fora da sala de aula? ¿Como Incluir aos garotos que não assistem a classe?

Palavras chave: tecnologias da informação e a comunicação – inclusão - inovação

(*) **María Andrea Sosa:** Profesora de Matemática, Física y Cosmografía. Escuela Nacional Normal Superior de profesorado “Mariano Acosta”- 1988. Actualmente trabaja en: Liceo N°1 DE 2 “José Figueroa Alcorta” CABA, como profesora de Física y Matemática y Ayudante de Clases de Laboratorio. 2005. Universidad Tecnológica Nacional Regional Buenos Aires: Tutora y Creadora de Cursos Virtuales para profesores en el DAV, Proyecto Homovidens, de la. 2012. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje-Virtual Educa, organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) y el Centro de Altos Estudios Universitarios, 2012-2013. Especialización Superior en Análisis e Intervención en el Fracaso Escolar por Desarmonías Neurosensoriales- EDUSALUD-2010. Especialización Superior en Prevención de la Siniestralidad Accidental y socorrismo en el Ámbito Escolar- EDUSALUD-2009. Especialista en Informática Educativa- UDA- 2008-2009.

(**) **Silvia Marta Celotti:** Profesora en Disciplinas Industriales especialidad Química y Química Aplicada. Instituto Nacional Superior de Profesorado Técnico-1981. Actualmente trabaja en: Liceo N°1 DE 2 “José Figueroa Alcorta” CABA, como profesora de Química. 1990-continúa.

Video Clip: Un producto hecho en el aula incursionando en el mundo profesional

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Paula Taratuto (*)

Resumen: En la presente ponencia me propongo abordar la importancia que significa para los estudiantes la realización de un producto audiovisual propio terminado con la calidad y el formato adecuado para ser mostrado y ser subido a las redes sociales y plataformas Web disponibles de distribución de este tipo de contenidos (facebook, My Space, Youtube, etc.). Estas plataforma

ofrecen la posibilidad de “subir” material producido por los alumnos generando interesante espacio de muestra donde se comparte la actividad individual y la creación colectiva, recibiendo críticas y comentarios que trascienden el espacio áulico, alentando así la creatividad como disparador para potenciar la curiosidad y el uso de herramientas del mundo profesional, generándose así una estrategia para despertar interés articulando el currículum con la práctica profesional futura. Para ello voy a basarme en la experiencia de la materia que tengo a mi cargo en esta facultad de Diseño y Comunicación: Dirección de Arte Audiovisual 1.

Palabras claves: mercado laboral – dirección de arte – espacio áulico – plataforma digital.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 199]

Mi trabajo se centrará en abordar la importancia que significa para los estudiantes la realización de un producto audiovisual propio terminado con la calidad y el formato adecuado para ser mostrado y ser subido a las redes sociales y plataformas Web disponibles de distribución de este tipo de contenidos (Facebook, My Space, Youtube, entre otros).

Estas plataformas ofrecen la posibilidad de “subir” material producido por los alumnos generando interesante espacio de muestra donde se comparte la actividad individual y la creación colectiva, recibiendo críticas y comentarios que trascienden el espacio áulico, alentando así la creatividad como disparador para potenciar la curiosidad y el uso de las nuevas tecnologías y herramientas del mundo profesional, generándose así una estrategia atractiva que genera interés articulando la currícula pedagógica con la práctica profesional futura. Como señala Edith Litwin (2005), las nuevas tecnologías potencian el acceso a información actualizada y desarrollan propuestas comunicacionales alternativas que favorecen la comprensión. El caso particular de Internet, en relación con los medios audiovisuales, presenta varios aspectos interesantes dado que representa hoy día un medio de difusión alternativo que permite el acceso a producciones audiovisuales de tipo independiente, que bien fueron adaptadas a este medio para ampliar sus posibilidades de difusión o para contenidos que fueron creados especialmente para estos formatos. Para ello voy a basarme en la experiencia de la materia que tengo a mi cargo en esta facultad de Diseño y Comunicación: Dirección de Arte Audiovisual 1.

Al tomar dicha asignatura y teniendo en cuenta que participa en el proyecto pedagógico: “Creación Audiovisual” que requiere la realización de un cortometraje o fotomontaje de 3 minutos de duración en forma grupal creado por los alumnos. Decidí reformular la propuesta del programa y propuse trabajar en la realización de un Video Clip, un lenguaje más cercano a una narrativa audiovisual más liberada de la tradicional, donde logran darle un sentido narrativo-visual al tema musical de una banda elegida por ellos. Utilizando así la letra como disparador de un guión y teniendo un desarrollo de proyecto donde presentan desde el concepto estético general hasta el *artbook* completo de creación para llegar luego a la realización del video clip final.

Una forma de trabajo

Desde las primeras clases les propongo conformar un equipo para este trabajo práctico final, que seguirá cier-

tas pautas de trabajo, orientados por el docente desde la elección del tema hasta la edición final y presentación del proyecto final.

En general la experiencia de realizar un corto o a partir de un guión creado por el grupo nos encuentra con producciones deficitarias en términos narrativos, ya que no llegan a la materia con la experiencia y la práctica necesaria en escritura de guión audiovisual, tomamos la letra de la canción como guión. Entendiendo que la Dirección de Arte es un arte al servicio de contar una historia, siempre partimos de un guión, en este caso será la canción sobre la que harán un guión literario o técnico para poder filmar.

Como el trabajo en equipo no genera siempre la misma participación de sus integrantes, la motivación debe ser contenida en el objetivo de concretar el proyecto y dándole a cada uno la libertad de asumir roles activos en las áreas técnicas que más les interesa desarrollar. La posibilidad de realización de estos formatos audiovisuales, tanto en términos técnicos como creativos, es mucho más accesible y convocante para nuestros estudiantes. Al ser parte de uno de los campos de mi práctica profesional, puede convertirse en un saber a transmitir, a donar que genera un acercamiento más concreto a las posibilidades de inserción y desarrollo como egresados, generándose así una estrategia para despertar interés al transpolar herramientas y formatos narrativos que se usan en la publicidad y cine profesional al trabajo en el aula, articulando la currícula con la práctica profesional futura.

Por qué realizar un video clip

El videoclip es una forma de arte dinámico que combina lo visual y lo musical, produciendo una interacción entre ambos, consiguiendo un efecto único.

Es una fascinante combinación de disciplinas (formas, colores y música) que se complementan creando ilimitadas posibilidades de expresión artística.

La mayor parte de los vídeos musicales tienden a ser no narrativos, o no encarnan narrativas complejas, debido a la necesidad de completar y seguir la forma de la canción, que tiende a ser cíclica y episódica más que secuencial-narrativa. La imagen del vídeo musical confronta al espectador con descripciones ambiguas y si hay historia, existe solo en relación dinámica entre la canción y la imagen que se descubre en el tiempo. (Rincón, 2006)

El video inventó el formato del videoclip, como una temporalidad nueva para contar la televisión. Si bien nació en la cultura masiva de la televisión, este se ha

convertido en el lugar más creativo al atreverse a juntar estructuras cinematográficas con búsquedas del video experimental. El videoclip se presenta como la mejor televisión porque ha liberado lo audiovisual, creando un nuevo lenguaje que cruza las dos culturas más importantes de la segunda mitad del siglo XX: la televisión y la música rock. (Rincón, 2002)

El videoclip es un testigo excepcional de las expectativas e inquietudes de las subculturas y tribus urbanas, es un reclamo consumista para la juventud en su calidad de soporte publicitario de los productos de la industria discográfica, un código ético y una forma determinada de vivir, comportarse y pensar.

Institucionalizado gracias a MTV, el vídeo musical ha sido el más radical y financieramente rentable de las innovaciones de la historia de la televisión, incorporando elementos del vídeo experimental, el videoarte y la animación dentro de un formato comercialmente viable, el videoclip ha hecho más por popularizar y promocionar experimentos con visualización y narratividad que todos los esfuerzos previos que combinaron arte y medios de comunicación. (Rincon, 2006)

Entendiendo además, que el video puede ser un medio de expresión personal para los alumnos, como canal de comunicación personal, como lenguaje expresivo propio ya que se ve implícita la subjetividad del realizador. Al romper con los parámetros de la TV y el cine facilita a los estudiantes la posibilidad de contar historias, dentro de otro formato, gestando una nueva forma de pensar y permitiendo explorar diversos medios de expresión audiovisual.

Es un trabajo colectivo que permite valorar tanto el proceso de aprendizaje como el producto final. Se propone que los alumnos elaboren vídeos para aprender mecanismos de un lenguaje, de una nueva forma de expresión e incorporación de los elementos propios del lenguaje audiovisual.

El proceso de producción de vídeos incluye la planificación de todo el desarrollo de pre-producción: escribir un guión literario y técnico, diseñar la imagen en términos visuales a través de la propuesta de dirección de arte, diseño de vestuario y luz, hace un diseño de producción posible para implicarse en el proceso de realización y grabación, edición y revisión para finalmente pasar al momento de la proyección del trabajo: la muestra del video terminado

Este tipo de actividad creativa debe partir tanto de la reflexión teórica como del contacto empírico con los materiales y herramientas, para generar un registro, analizar e indagar sobre la relación entre el bagaje teórico y la praxis de esos contenidos en términos académicos. Podemos entonces incorporar el video como herramienta pedagógica y lúdica dentro de los procesos educativos en los cuales nos vemos inmersos.

Cuáles son las herramientas audiovisuales y cómo pueden aprovecharse con propósitos educativos

Más allá de las formas video que nos presentan los demás autores, Omar Rincón se atreve a presentarnos, lo que desde su mirada y análisis son las formas video-gráficas; es así como encontramos el video publicitario, videoclip, videos temáticos, videovigilancia, video

casero, videoarte, videoexpresión, algunos dentro del marco de lo convencional y otros como la videovigilancia que comienzan a generar bastante controversia en el medio, por su significado inicial, que corresponde a una mirada subjetiva u objetiva según la percepción de mundo que se tiene sobre la invasión a la privacidad en todo espacio, ya sea público o privado y que nos lleva a comprender esa tercer mirada, la del que nos tiene en la mira, la de dios, la del gran hermano.

Toda forma audiovisual puede incluir desde su concepto inicial algún aprendizaje, ya sea implícito o explícito, es así como hoy en día podemos analizar videos publicitarios a través de la televisión o Internet, donde uno de los elementos más imperantes es el mensaje educativo que por el tema de responsabilidad social o por las campañas de concientización ambiental, las empresas se ven en la obligación de hacérselo llegar los consumidores, o como los demás modos de video, cada uno por su libertad expresiva con un mensaje que nos puede enseñar algo.

Las tecnologías son herramientas pero también algo más, pasan de ser soporte a dar cuenta de diversas posibilidades de utilización dependiendo del uso que le den los docentes. Así, tienen un doble carácter de herramienta y entorno con múltiples funciones como motivar, mostrar, ilustrar, reorganizar la información, etc. Y pueden ayudar o enriquecer los conocimientos. (Litwin, 2005)

Las instituciones educativas deben incluir, enseñar y usar los medios audiovisuales. Posibilitando la capacidad de conocer los elementos esenciales del desarrollo científico y tecnológico, valorando sus causas y sus implicaciones sobre la persona, la sociedad y el entorno físico. Generando la capacidad de interpretar y producir mensajes con propiedad, autonomía y creatividad utilizando códigos artísticos, y técnicos, articulándolos con el fin de enriquecer las propias posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso de nuevas tecnologías al servicio de la comunicación y creación audiovisual.

Para la educadora Carmen Echazarreta Soler (1996) Estos dos objetivos expresan tímidamente la dimensión tecnológica, comunicativa, lingüística y socializadora que la TV y los medios de comunicación deberían inspirar en el trabajo coherente en el aula.

Si se desea que la educación audiovisual cobre identidad entre las nuevas iniciativas curriculares, es prioritario difundir ideas y estrategias acerca de la inclusión del estudio de los medios audiovisuales transversalmente en todas las materias y disciplinas.

Referencias bibliográficas

- Ferrés, J. (1995) *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (2005) *Tecnologías Educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu
- Rincón, O. (2002) *Televisión, video y subjetividad*. Bogotá: Editorial Norma
- Rincón, O. (2006) *Narrativas del video. Narrativas mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Volumen 23 de Estudios de televisión,

Gedisa. Recuperado de: <https://videofilicos.wordpress.com/2009/09/28/narrativas-del-video-por-omar-rincon/>

Echezarreta Soler, C. (1996) *La educación audiovisual, una didáctica interdisciplinar*. Comunicar 7. Recuperado de: <http://dugi-doc.udg.edu:8080/handle/10256/8905>

Abstract: In this paper I intend to address the importance it means for students conducting its own audiovisual finished product quality and the appropriate format for display and be uploaded to social networks available Web distribution platforms such content (Facebook, MySpace, YouTube, etc.). This platform offering “up” material produced by the students sample generating interesting space where the individual activity and collective creation is shared, receiving criticism and comments that go beyond the classroom space, thereby encouraging creativity as a trigger to enhance the curiosity and the use of tools of the professional world, thus creating a strategy to generate interest articulating the curriculum to future professional practice. To do this I will build on the experience of matter that I have my office in the Faculty of Design and Communication: Direction of Audiovisual Arts in January.

Keywords: labor market - art direction - classroom space - digital platform

Resumo: In this paper I intend to address the importance it means for students conducting its own audiovisual finished product quality and the appropriate format for display and be uploaded to social networks and available Web distribution platforms such content (facebook, MySpace, Youtube, etc.). These platform offering “up” material produced by the students generating interesting sample space where the individual activity and collective creation is shared, receiving criticism and comments which go beyond the classroom space, thereby encouraging creativity as a trigger to enhance curiosity and the use of tools of the professional world, thus creating a strategy to generate interest articulating the curriculum to future professional practice. So I will build on the experience of matter that I teach at the School of Design and Communication: Department of Audiovisual Arts 1.

Palavras chave: mercado de trabalho – direção de arte – espaço de sala de aula -plataforma digital

^(*) **Paula Taratuto:** Actualmente diseña el arte y el vestuario de largometrajes, publicidad y programas de televisión. A lo largo de la carrera ha diseñado la imagen de aproximadamente 15 películas y diversos spots publicitarios. Docente en la Facultad de Diseño y Comunicación desde el año 2008. Las Producciones Audiovisuales de sus estudiantes en Diseño y Comunicación son seleccionadas y publicadas en el minisitio Cortos DC.

Implementar con éxito Google Apps For Education en su colegio

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Valeria Torreblanca ^(*)

Resumen: ¿Estamos de acuerdo en que la Tecnología llegó para quedarse? Entonces, ¿qué sucede en nuestras escuelas, que aún cuesta tanto que el docente las adopte, las sienta como una herramienta más, se apropie de ellas, para luego utilizarlas en sus clases, o como extensión de ellas? Esto es lo que quiero comentar hoy, mi experiencia de trabajo en las escuelas de gestión privada y pública, de Argentina.

Palabras claves: tecnología – escuela – capacitación docente.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 202]

Como implementar con éxito Google Apps For Education en su colegio

Desde el 2011 que implemento *Google Apps For Education* en establecimientos educativos y capacito a docentes y estudiantes en los usos que pueden hacer para sus clases y su vida personal, de las diferentes tecnologías disponibles en sus escuelas.

Seguramente conocen algún establecimiento de gestión pública que ha recibido computadoras a través de diferentes programas del gobierno nacional, provincial o municipal. Hay escuelas que disponen de los 3 ca-

rreros con 30 *netbooks* cada uno, un carro corresponde al programa del gobierno nacional, otro al de provincia y otro al municipal. Mientras que los establecimientos de gestión privada, tienen que auto gestionarse esa infraestructura, ya que ni siquiera disponen de una línea de crédito para poder equipar su escuela -tema aparte- ¿Y qué sucede con ese equipamiento recibido o comprado? ¿Los usan? los docentes están motivados por hacer que sus clases sean más interactiva? Que sean más emocionantes? ¿Los alumnos, usan las computadoras en la escuela? ¿Aprenden a través de esta herramienta? ¿Tie-

nen deseos de ir a la escuela para poder usar las computadoras?¿A ustedes que les parece? La realidad es que muy, muy, muy pocos establecimientos logran usar estos carros en sus clases. ¿Y por qué? ¿Por qué no logramos transformar el proceso educativo, si disponemos del equipamiento requerido para ello?

Tal como lo expresa César Coll (2008), Profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona, lo que realmente transforma el proceso educativo, no es la tecnología en sí misma, sino el uso que le demos a ella para educar a nuestros alumnos.

Los que realmente transforman el proceso educativo, son los docentes

Entonces capacitemos, empoderemos al docente, hagamos que el docente se apropie de la tecnología. Claro que está colmado de centros que capacitan a docentes! Pero el sistema es perverso...ya que la gran mayoría de las capacitaciones ofrecidas no dan puntaje al docente...el sistema no les 'exige' capacitarse en el uso. Es así como solo las que realmente son docentes de alma, y nacieron para ello, son las que quieren aprender, ellas van a las capacitaciones, trabajan mucho, se preocupan, aprenden en diferentes foros, tratan de instalar los carros recibidos en sus escuelas, para poder usar las computadoras con sus alumnos -porque saben que se mueren por poder tocar esas computadoras-. Son Súper Docentes que están nadando contra la corriente...y que lamentablemente se cansan. Se agotan de ser únicos, los que tengan que ponerse al hombro el proyecto, porque la infraestructura no es la adecuada, porque no tienen una mano de un técnico que les ayude en las configuraciones y en otras adversidades que varían según cada establecimiento.

Por lo expuesto anteriormente, siempre digo que no tenemos que pensar en todo lo que no tenemos en nuestra escuela, pensemos en lo que sí tenemos y comencemos desde allí, para luego seguir mejorando.

Incluir la tecnología en una escuela, no debe ser tomado como solo usar las computadoras con los alumnos...no. Para que realmente tenga éxito esa inclusión, debemos usar esa tecnología en más de un proceso educativo. Es allí donde el docente deberá aprender, adaptarse a ella, y recién ahí, una vez que el docente la usa, es cuando llega al aula, como algo natural...O Uds. no deben aprender a sumar, multiplicar y dividir, antes de enseñar regla de tres simple a sus alumnos? Esto es igual.

¿Qué es Google Apps For Education?

Google Apps para Educación tiene las mismas herramientas que *Google Apps* para las Empresas. Es un paquete de aplicaciones Web personalizables y escalables. Solo requiere que el establecimiento que lo implemente tenga buen acceso a Internet en todo el colegio y computadoras, netbooks, etc., distribuidas para una buena utilización de las aplicaciones. Las aplicaciones Web están disponibles desde cualquier dispositivo, en cualquier lugar. Y pueden comenzar con pocos usuarios e ir creciendo de acuerdo con la necesidad del establecimiento.

Es un recurso especialmente útil, económico y accesible. Para una empresa, este mismo servicio, tiene un coste por usuario, mientras que *Google* ofrece el licenciamiento totalmente gratuito, y sin limitaciones de usuarios, para establecimientos educativos. Por eso consideramos que los colegios no deberían dejar de aprovechar esta oportunidad, ¿no?

Pero ¿qué incluye Google Apps para educación?

El licenciamiento es totalmente gratuito, y sin publicidad, para alumnos, docentes y personal administrativo del establecimiento. Cuenta con la misma seguridad con la que cuentan las empresas, y *Google* garantiza un 99,9% del tiempo operativo del sistema. Permite al establecimiento otorgar diferentes servicios a los docentes/alumnos, por ejemplo, haciendo que los alumnos solo puedan comunicarse dentro del dominio del colegio, si esa es la política del mismo, mientras que los docentes pueden hacerlo hacia el exterior también. Incrementa la implicación y comunicación en tiempo real a través del calendario, documentos compartidos, como planilla de cálculo, procesador de texto, formularios, presentaciones, dibujos, sitios públicos o privados, grupos o foros de discusión, entre otras.

Las aplicaciones que incluye son:

Gmail: La protección contra spam, la potente búsqueda y los calendarios integrados de Gmail te ayudan a aumentar tu productividad. Para el ámbito educativo, no hay ningún anuncio

Classroom: Crea, comparte y califica tareas con facilidad. Classroom te ayuda a mantener las clases organizadas y a mejorar la comunicación con los alumnos.

Documentos: Crea y edita documentos, hojas de cálculo y presentaciones directamente desde el navegador. Varias personas pueden trabajar en simultáneo y cada cambio que hagan se guardará automáticamente.

Drive: Guarda archivos de trabajos en Drive, accede a ellos desde cualquier dispositivo y compártelos instantáneamente. Enviar adjuntos o combinar versiones son cosas del pasado.

Calendarios: Dedicar menos tiempo a planificar y más tiempo a hacer mediante calendarios que se pueden compartir y que integran a la perfección *Gmail*, *Drive*, *Contactos*, *Sites* y *Hangouts*.

Sitios: Crea un sitio Web para tu clase, tu equipo o un proyecto con nuestra sencilla herramienta de creación de sitios. Todo sin escribir una sola línea de código.

Hangouts: Conéctate en cualquier momento mediante video, voz o texto. Usa chat de texto para preguntas rápidas y Hangouts para videollamadas grupales, horas de consulta virtual y excursiones.

¿Qué características tiene que tener el colegio en el que se implemente?

Una de las características principales que debe tener un establecimiento educativo para la implementación de *Google Apps For Education* es una mirada positiva hacia la mejora escolar. Pensar en un escenario actual, uno posible y un ideal. De esta forma plantearse un es-

cenario futuro, contemplando las demandas educativas futuras, teniendo en cuenta sus debilidades y fortalezas. Las oportunidades y amenazas de su entorno.

Una condición esencial para acceder al servicio de *Google Apps For Education*, con licenciamiento gratuito, el establecimiento debe ser reconocido por el gobierno de su país, y poder demostrarlo, de lo contrario Google no accederá al pedido. Por ejemplo, aquí en Argentina, se demuestra fácilmente al solicitar la extensión .edu o .ar. También con el número de DIPREGEPE y la oficialización en escuela estatales, que la otorga la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

La inclusión de *Google Apps For Education*, implica un cambio radical en diferentes aspectos del centro educativo, administrativo y fundamentalmente pedagógico, por lo tanto es imprescindible que representantes legales y directivos se encuentren totalmente convencidos de esta implementación. A partir del buen uso de las diferentes aplicaciones, tanto la comunicación, la gestión directiva, como la gestión áulica, dentro y fuera del colegio se modificarán.

Es muy importante siempre consultar al experto en *Google Apps For Education*, para que ayude en la configuración de la instalación, en la definición de las políticas del colegio para el correcto uso de las aplicaciones, y principalmente en la capacitación a administrativos, docentes y alumnos.

¿Cuál es la tendencia tecnológica en educación?

Todo tiende a ser cada vez más simple y que simplemente funcione.

Para ello, las aplicaciones que utilicemos para nuestra actividad diaria deben cumplir con los siguientes requisitos:

- Disponibles en cualquier momento
- Desde cualquier lugar
- Desde cualquier dispositivo
- Con cualquier equipo

Y *Google Apps* cumple con ello, y se actualiza permanentemente, sin que el usuario lo note, sin necesidad de un equipo técnico especializado para actualizar cada computadora o dispositivo. Lo hará el usuario final y será una actividad normal y sencilla para él.

Pero, ¿cómo hacemos para gestionar ese cambio de mejora escolar y que luego se refleje en el aula?

Implementar *Google Apps For Education* en su escuela, es una muy buena decisión, pero puede ser un gran desafío. Por ello, mi consejo es Planificar y Gestionar.

¿Qué debo tener en cuenta en el proceso de Planificación?

- ¿Cómo quiero ver a mi colegio en los próximos 2 a 3 años
 - ¿Cómo están las condiciones Hoy
1. ¿Tengo Dominio Propio?
 2. El Dominio, ¿Tiene *Google Apps For Education*?
 3. Checklist Infraestructura
 - ¿Tengo red WIFI en las aulas, solo en algunas, solo en Administración?
 - ¿Tengo red cableada? ¿Dónde?
 - ¿Tengo instalada una Intranet? ¿Dónde?

- ¿Qué ancho de banda tengo como servicio? ¿Se cumple?

- ¿Qué clase de dispositivos tengo en el establecimiento? (tablets, laptops entregadas por el gobierno, computadoras, dispositivos propios) ¿Necesitan conexión WIFI?

- ¿Qué debería mejorar en infraestructura para lograrlo?
- ¿Qué otros recursos necesito?
- Capacitación. ¿Quiénes pueden ser los Guías? ¿Los docentes que me ayudarán a que otros docentes aprendan y quieran usar estas herramientas?

Y lo más importante a tener en cuenta al momento de la Gestión es:

- ¿Cómo está conformado mi Equipo TIC?
- ¿Cómo es la estructura del Equipo TIC?
- ¿Cuentan con soporte técnico?
- ¿Dónde se dirigen los alumnos/los profesores/el personal para obtener asistencia de TIC?

¿El equipo de TIC necesitará ayuda para la implementación inicial/migración a *Google Apps* o prefiere realizar la implementación por su cuenta?

Posibles jugadores del Equipo TIC: Super Docentes, Técnico de PC, Equipo tecnológico propio de la escuela. Dependiendo del Equipo TIC que disponemos en nuestra escuela, vamos a poder implementar el cambio de forma más rápida o lenta.

El Equipo TIC ideal estaría formado por:

- Usuario Facilitador Tecnológico
- Gerenciamiento del proyecto
- Administrador del dominio con GAFE
- Opcionales:
 - *Google Certified Trainer*
 - *Google Certified Teacher*

De esta manera, la escuela y el sistema escolar, va a poder incentivar al docente a que use la tecnología para sus clases. ¿Cómo? Acompañando al Docente en este proceso de transformación, a que use en forma colaborativa la tecnología para su vida cotidiana y trabajo, y así Empoderar al Docente.

Y recuerden que...los verdaderos docentes enseñan lo que no podemos aprender de los libros.

Google educators groups

Google Educator Grupos (Gegs) son las comunidades de educadores que aprenden, comparten y se inspiran entre sí para satisfacer las necesidades de sus estudiantes a través de soluciones de tecnología, tanto en el aula y fuera de ella.

Los Gegs proporcionan una plataforma para que los educadores colaboren unos con otros, lo que les permite recoger nuevas ideas creativas entre sí, y se ayudan mutuamente a adaptarse a las necesidades de sus estudiantes con las soluciones de Google. *GEG* actividades se llevan a cabo tanto en línea como fuera de línea. Gegs en línea proporcionan un espacio para los educadores puedan intercambiar ideas y aprender el uno del otro a través de *Google+*; fuera de línea, eventos y talleres dirigidos a nivel local son una manera de aprender y compartir cara a cara.

Cualquiera es bienvenido a unirse a GEG. Usted puede ser un director, un administrador de la escuela, un profesor, un estudiante, o simplemente alguien interesado en el uso de los productos de Google para ayudar a la gente a aprender. Cada grupo se organiza por un voluntario local (*líder GEG*) y es totalmente independiente de Google, la corporación.

Referencias bibliográficas

Coll, C., Monereo, C. (2008) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata

Abstract: Do we agree that the technology is here to stay? So what happens in our schools, which still costs so much that the teacher adopts them, feel them as a tool, appropriates them, and then use them in their classes, or as an extension of them? This is what I want to say today, my experience working in private schools and public management, of Argentina.

Keywords: Technology - school - teacher training

Resumo: ¿Estamos de acuerdo em que a Tecnologia chegou para ficar? Então, ¿que sucede em nossas escolas, que ainda custa tanto que o professor as adote, as senta como uma ferramenta mais, se aproprie delas, para depois utilizar em suas classes, ou como extensão delas? Isto é o que quero comentar hoje, minha experiência de trabalho nas escolas de gestão privada e pública, de Argentina.

Palavras chave: tecnologia - escola - formação de professores

(*) **Valeria Torreblanca:** Licenciada en Administración orientada a procesos y estoy Certificada como Google Educator Trainer desde Noviembre 2011. Especialista en Implementaciones de Google Apps en Colegios. Tiene su propia empresa de servicios de Google, MDSystems. Trabaja en implementación de proyectos con Google Apps For Education en varias instituciones educativas del sector privado y público. Hace un año se sumó al equipo de Trabajo de ADMTIGRE visitando y capacitando a docentes de escuelas primarias. Es líder del Capítulo GEG TIGRE -Google Educator Groups.

La lectura de hipertextos para medir la comprensión lectora en evaluaciones destinadas a estudiantes de nivel medio

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Bárbara Méndez (*) y Carolina Tramallino (**)

Resumen: Este trabajo propone evaluar la lectura de textos tradicionales y de textos hipertextuales en estudiantes de escuela media con el fin de comparar los resultados obtenidos en cuanto a la comprensión lectora. Las actividades propuestas tienen como objetivo medir la comprensión atendiendo a los procesos cognitivos involucrados y a las estrategias que los alumnos pueden emplear. Con respecto a los resultados, el grupo que realizó la prueba con el hipertexto, obtuvo mejor rendimiento: accedió y relacionó la información de los textos vinculados en un mayor porcentaje y además concluyó en el tiempo acordado, a diferencia del grupo que trabajó con el texto tradicional.

Palabras claves: hipertexto – evaluación – educación media.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 205]

1. Introducción

El objetivo del trabajo es evaluar la lectura de textos tradicionales y de textos hipertextuales en estudiantes de escuela media con el objetivo de comparar los resultados obtenidos en cuanto a la comprensión lectora. Para ello se ha elegido el texto “*Un camino distinto hacia la biblioteca*” de Beatriz Sarlo y se lo ha transformado en un hipertexto, modificando además su presentación en formato papel anexándole paratextos.

En cuanto a las actividades propuestas para la prueba, éstas tuvieron como objetivo medir la comprensión lectora atendiendo a los procesos cognitivos involucrados y a las estrategias que los alumnos pudieran emplear al momento de realizarlas. Para eso nos basamos en

la investigación de Ana Bravo Gaviro (2010) sobre los factores y procesos que intervienen en la comprensión lectora.

En el primer apartado se explicitan las características del hipertexto y las diferencias que presenta respecto de la lectura en formato papel, en el siguiente se describe cómo fue diseñado el hipertexto y cómo se modificó el texto tradicional para luego pasar a las consignas propuestas en la prueba y la importancia de estas en la medición de la comprensión lectora.

Por último, se exhiben los resultados obtenidos y se arriba a algunas conclusiones siendo que el grupo que realizó la prueba empleando la computadora obtuvo un mejor rendimiento: accedió y relacionó la información

de los textos vinculados en un mayor porcentaje que el otro grupo. El hecho de disponer de recursos como la búsqueda en Google, diccionarios online, y herramientas propias del procesador de textos hizo que pudieran concluir la prueba en el tiempo acordado, a diferencia del grupo que trabajó con el texto tradicional.

2. Hipertexto

La definición de hipertexto que se considera en esta investigación es la brindada por Lamarca Lapuente (2007) quien establece que es un texto digital cuya información se encuentra organizada en una red de nodos enlazados a través de los cuales los lectores pueden navegar libremente en forma no lineal. Es importante mencionar las características de este tipo de documento digital:

- Permite una lectura no necesariamente secuencial.
- Es un documento estructurado formalmente e incluso conceptualmente.
- Se convierte en una especie de base de datos que permite decidir el orden en que queremos leer.
- Puede crearse como un sistema independiente o integrarse en la red.
- Puede presentarse como un sistema de solo lectura o abierto. (Lamarca Lapuente, 2007: p. 24)

2. 1. Tipo de navegación

Para explicar el tipo de navegación hipertextual nos basamos en el estudio de Linares Sánchez (2004) sobre los sistemas de navegación. La lectura del hipertexto está configurada como un sistema de navegación lineal ya que habilita a los estudiantes a "... recorrer el contenido de las páginas de una manera secuencial y preestablecida por el diseñador..." (Linares Sánchez, 2004: p. 16). Las únicas opciones de navegación que se le permiten al usuario son acceder a los enlaces por medio de los hipervínculos (que están subrayados y en color azul) y retroceder para regresar al texto principal. Este tipo de navegación es útil cuando se quiere presentar la información en una secuencia predeterminada, como en el caso de materiales docentes "...donde se pretende que la información pueda ser recorrida de una sola manera". (Linares Sánchez, 2004: p. 16).

3. Objetivo de la lectura

En este caso el objetivo de la lectura es demostrar que se ha aprendido ya que se trata de una evaluación. Con respecto a los objetivos de lectura que tiene cada sujeto que se enfrenta a un texto, cabe aclarar que no existe un interés genuino por parte del alumno para leer los textos que son objeto de la evaluación, debido a que responden a "objetivos funcionales" (Parodi, 2011:p. 150), externos al lector y que buscan guiar, motivar o dirigir un objetivo. Por lo tanto, el objetivo de lectura emerge del contexto institucional, en este caso el educativo. Esta dificultad podría ser compensada en cierta medida si se eligen textos cuya temática despierte cierto interés en los adolescentes, destinatarios de la prueba. Por lo tanto se ha seleccionado "*Un camino distinto hacia la biblioteca*" de Beatriz Sarlo considerando que los estudiantes cuentan con conocimientos sobre el uso de la computadora y la visita a páginas Web para rastrear información ante los requerimientos de los docentes.

Cabe mencionar que el texto no fue dado de manera aislada, sino que forma parte de la lectura de un corpus de textos argumentativos que tienen como eje la era digital y las transformaciones en la vida cotidiana y en la escuela. Teniendo en cuenta que el texto elegido presenta algunas dificultades en cuanto a su estructura y léxico, anteriormente se habían analizado los demás artículos focalizando cuestiones como el uso de las redes sociales, los buscadores en Internet, el hipertexto (definición y características), las enciclopedias online y el uso de Internet como entretenimiento (video juegos). Además se realizó un glosario con términos específicos de la era digital como: *Blogs, Facebook, Google*, Herramientas de ayuda en Word, hipertexto, Instagram, multimedia, Rincón del vago, tics, Web.

Se ha comprobado que cuando los textos son motivantes para los sujetos, ya sea por las ilustraciones que lo acompañan o el tipo de letra, éstos se comprenden mejor. En la prueba con el texto en papel, lo llamativo se encuentra en los recuadros del paratexto, mientras que en la prueba con el texto hipertextual, lo novedoso está en la forma de llevar a cabo la tarea, mediante la computadora y teniendo acceso a la Web.

3.1. Características del texto

Se ha trabajado entonces con el texto argumentativo "*Un camino distinto hacia la biblioteca*", de Beatriz Sarlo en el cual la autora formula que el avance de Internet ha posibilitado otros recorridos o caminos en la búsqueda de información, exponiendo la complementariedad de estos recursos. Lo ejemplifica con una anécdota en la que cuenta que ojeando una revista de arte conoce datos del pintor Gerardo Rueda, lo cual la lleva a buscar en Internet imágenes a color sobre la obra del artista, y esto a su vez no le es suficiente por lo que se dirige a la librería de arte para comprar un libro.

Sarlo sostiene que el usar adecuadamente las herramientas disponibles, ya sea Internet, revistas, libros u otras fuentes de información, facilita el hallazgo de resultados.

Los enlaces del hipertexto están distinguidos en color azul y subrayados, estos son seis: la mitad remite a páginas de Internet y la otra mitad a archivos de Word.

4. Fundamentación de las actividades

De acuerdo al contenido y tipo textual del texto seleccionado: "*Un camino distinto hacia la biblioteca*" de Beatriz Sarlo, se arman las actividades teniendo en cuenta el tiempo destinado para el test: 80 minutos y con el objetivo de medir la comprensión lectora atendiendo a los procesos cognitivos involucrados y a las estrategias que el alumno puede activar para responderlas. El marco teórico es el de la investigación de Ana Bravo Gaviro (2010) sobre los factores y procesos que intervienen en la comprensión lectora.

Los ejercicios pensados para la comprensión de la lectura van a medir:

- La capacidad para reconocer el significado de una palabra o frase en el contexto de las demás ideas.
- La habilidad para entender o identificar lo fundamental de la lectura.

• La habilidad para identificar relaciones entre las ideas con el fin de realizar el análisis y síntesis de la información. (Bravo Gaviro, 2000: p. 96)

De esta forma justificamos las tareas que deberán realizar luego de leer el texto:

Las primeras preguntas ¿Qué tipo de texto es? a) Expositivo b) Argumentativo c) Narrativo; ¿Cuál es la postura de la autora respecto al tema? ¿Qué pruebas da? apuntan a identificar el tipo de texto y su estructura, esto le permite al lector entender el modo en que el autor organizó y expuso sus ideas. Como la estructura es la argumentativa, los estudiantes buscarán entonces premisas, pruebas o argumentos y conclusiones.

Para el proceso de comprensión literal, al pretender que se extraiga información específica y explícita del texto, las estrategias que pueden ponerse en práctica son: predecir guiados por el título, localizar información y relacionarla con lo que saben, por eso se incluye la actividad de pensar antónimos, explicar el significado de la palabra usuarios y rastrear las definiciones de la Web que aparecen en el texto, como también mencionar datos importantes acerca de la obra de Gerardo Rueda. Como explica Bravo Gaviro (2000) Para el proceso de evaluar y contrastar el contenido del texto con los conocimientos previos y externos, la estrategia es tomar postura ante la representación de la realidad mostrada y para ello las actividades son: determinar la postura de la autora con respecto al tema.

En cuanto a "...evaluar los elementos lingüísticos y textuales..." (Bravo Gaviro, 2000:p. 91) hay actividades referidas a la reflexión sobre el vocabulario (Identificar cuatro términos propios del campo semántico de Internet, escribir dos antónimos de avezado) y también cuestiones relativas a la estructura: ¿Qué tipo de texto es?

Para el proceso de "...examinar y evaluar el contenido" (Bravo Gaviro, 2000:p. 91) una estrategia posible es la de considerar críticamente el contenido, para ello se propone la actividad para reflexionar sobre el contenido del falso poema de Borges que se menciona en el texto ¿Por qué crees que el falso poema de Borges se llama Instantes?

Para poder justificar el título deben realizar inferencias elaborativas que les permitan mantener la coherencia global luego de leer y releer el texto.

5. Análisis de las evaluaciones

Se mostrarán los resultados de las siguientes cuatro preguntas:

1. ¿Cuál es la postura de la autora respecto al tema? ¿Qué pruebas da?

2. ¿Cómo se define a la Web? Rastrear las definiciones y maneras de nombrarla.

3. a) Justificar el título del texto b) Menciona datos importantes acerca de la obra de Gerardo Rueda.

4. ¿Por qué crees que el falso poema de Borges se llama Instantes?

La primera implica el reconocimiento de la tesis de la autora; la segunda, la búsqueda y comprensión de referencias; la tercera está relacionada con la identificación de la argumentación de la autora y además exige la lectura del paratexto o texto enlazado para responderla en forma completa y adecuada. Para contestar la última

pregunta deben distinguir la presencia de un género literario y además extraer la información del paratexto o enlace.

A partir de la lectura de las producciones de ambos formatos se distinguen cuatro parámetros de respuesta:

A partir de ahora se mencionará como Grupo 1 a los alumnos que trabajaron con el texto tradicional y Grupo 2 a los que lo hicieron con el hipertexto.

1. ¿Cuál es la postura de la autora frente al tema? ¿Qué pruebas da?

Para la primera de las consignas "¿Cuál es la postura de la autora frente al tema? ¿Qué pruebas da?" se plantean dos cuestiones: por un lado, que el avance de Internet posibilita otros recorridos o caminos en la búsqueda de información y se defiende la complementariedad de estos recursos. La autora lo ejemplifica a través de una anécdota en la que describe el camino realizado: revista- libro- Web. Por otro lado, sostiene que el utilizar adecuadamente las herramientas, ya sea Internet, revistas, libros o distintas fuentes de información, es lo que facilita la búsqueda de resultados. De acuerdo a esto, se encuentran las siguientes respuestas:

a) Respuesta esperada: se tienen en cuenta las dos cuestiones: tanto los diferentes caminos en la búsqueda y el uso adecuado de quien realiza la realiza.

b) Respuesta incompleta: se menciona la segunda cuestión, es decir la utilización adecuada de los recursos.

c) Respuesta incorrecta: se opone Internet y libros.

d) No se responde

Resultados a tener en cuenta:

Solo el 20% de los alumnos del Grupo 1 contestó en forma completa en contraste con el 53% del grupo que leyó el hipertexto. Cabe destacar que el 46% del primer grupo respondió de forma incorrecta.

2. ¿Cómo se define a la Web? Rastrear las definiciones y maneras de nombrarla.

En este caso se observa:

A) Respuesta esperada: Se define a la Web como un espacio especular, es decir el resultado refleja la habilidad del buscador. Se refiere a ésta como una caja de herramientas.

B) Respuesta incompleta: se refiere a Internet como una herramienta pero no se interpreta la metáfora de Internet como espejo.

C) Respuesta incorrecta: se confunde la referencia (presa, cazador se refieren al buscador).

D) No responde

Resultados a tener en cuenta:

Solo el 26% del grupo 2 contestó en forma completa y esperada, mientras que del grupo que leyó el texto tradicional no tenemos ninguna respuesta de este tipo. Cabe destacar que un 28% del primer grupo respondió de forma incorrecta.

3. a) Justificar el título del texto.

Esta consigna está relacionada con la pregunta N°2 respecto de la postura de la autora sobre el tema. Se debe justificar a través de los nuevos recorridos que posibilita Internet y la complementariedad entre ésta y el libro. Se hallan las siguientes respuestas:

- A) Respuesta esperada: se tienen en cuenta los nuevos caminos que posibilita Internet.
 B) Respuesta incompleta: se argumenta que Internet es un nuevo camino y se omite al libro.
 C) Respuesta incorrecta: se opone libros e Internet.
 D) No responde

Resultados a tener en cuenta:

El 13 % del primer grupo contestó de manera esperada en contraposición con el otro grupo que realizó la prueba mediante la computadora y obtuvo el 50%. El 33% del grupo 1 respondió de forma incorrecta y el 20% no respondió.

4. b) Menciona datos importantes acerca de la obra de Gerardo Rueda.

Se analizó especialmente esta consigna ya que una parte de la información que debían localizar se hallaba en el archivo que llevaba al enlace. Es decir, esta actividad requiere de una elaboración en la que se integren ambas informaciones: la que da Beatriz Sarlo sobre la obra de Rueda y la que se presenta en el texto expositivo enlazado. Además, deben extraerse datos adecuados sobre la obra del artista siendo que en el texto aparecen otros sobre la biografía de éste.

Por lo tanto se encuentran las siguientes respuestas:

- a) Respuesta esperada: se extrae la información adecuada de ambas fuentes.
 b) Respuesta incompleta: se da información del texto principal. No se consulta el texto enlazado.
 c) Respuesta incorrecta: se mezcla información, se responde sobre la vida de Rueda.
 d) No responde.

Resultados a tener en cuenta:

El 33% del grupo que leyó el texto en papel contestó de forma completa y esperada a diferencia del otro grupo que alcanzó el 60%.

El mismo porcentaje en el primer grupo no respondió la pregunta.

5. ¿Por qué crees que el falso poema de Borges se llama Instantes?

En este caso los alumnos deben responder directamente a partir de la información que se presenta en el texto enlazado o paratexto.

- a) Respuesta esperada: se responde en forma completa, se interpreta el poema.
 b) Respuesta incompleta: se responde en forma acotada, no explicando el tema del poema.
 c) Respuesta incorrecta: se confunde el género, se lo toma como texto argumentativo.
 d) No se responde

Resultados e tener en cuenta:

Casi la mitad del grupo que trabajó con el texto en papel no respondió. Mientras que solo el 25 % de éste contestó de forma esperada, el grupo que trabajó con el hipertexto alcanzó el 65%.

6. Consideraciones finales

Durante la lectura, una estrategia de control o metacomprensión es la de consultar el diccionario. El grupo de alumnos que realizó la prueba a través de la computadora aprovechó el recurso de contar con diccionarios

online para buscar en ellos el significado de palabras desconocidas y también la herramienta del procesador de textos para hallar sinónimos y antónimos a la hora de resolver las actividades. Si se analiza la actuación de ambos grupos, se observa que les resultó más fácil y rápido buscar mediante la computadora que hacerlo de manera manual, siendo que contaban con diccionarios en el aula pero éstos no fueron consultados.

Cotejando los resultados de las consignas, se obtiene que el 70% de los alumnos del grupo 1 no consultó los paratextos, a diferencia del segundo grupo que en un 60% accedió y relacionó la información de los textos vinculados. Esto demuestra que los estudiantes no están habituados a leer los paratextos así sean recuadros, o notas al pie ya que no los consideran en el mismo nivel de importancia que al texto principal.

El grupo que trabajó en la computadora lo hizo con una mayor autonomía y pudo aclarar sus dudas valiéndose de otros recursos.

Otra diferencia hallada en los resultados de las evaluaciones es que mientras el total del segundo grupo concluyó la prueba en el tiempo acordado, el 40% del primer grupo no pudo concluirla. Esto demuestra que el trabajo con el hipertexto agilizó la lectura y la escritura al momento de resolver las actividades y en líneas generales contribuyó a la comprensión global del texto. Resta probar, en futuras pruebas, qué sucede a la hora de leer hipertextos abiertos, no guiados, los cuales incluyen imágenes en movimientos y otros elementos multimedia y en donde el alumno decida el orden en que prefiere leer y pase a ser un colaborador activo en la reconstrucción del texto.

Referencias bibliográficas

- Bravo Gaviro, A. (s/f) *“Procesos y factores que intervienen en la comprensión lectora en lengua materna (L1) y lengua extranjera (LE)”* Revista Autodidacta. Disponible en: http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_1_archivos/a_b_gaviro_feb10.pdf
- Lamarca Lapuente, M. J. (2007) *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. 2007. Disponible en: <http://www.hipertexto.info/documentos/introduc.htm>
- Linares Sánchez, (2014) *Análisis de sistemas de navegación de sitios Web*. disponible en: <http://openaccess.uoc.edu/Webapps/o2/bitstream/10609/447/1/27698tfc.pdf>(2004). Consultado el 22 de septiembre de 2014.
- Parodi, G. (2014). *La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos*. Revista Signos. <http://www.scie- lo.cl/pdf/signos/v44n76/a04.pdf> (2011). Consultado el 22 de septiembre de 2014.

Abstract: This work aims to assess reading traditional texts and texts hypertext middle school students in order to compare the results obtained in terms of reading comprehension. The proposed activities are intended to measure the understanding response to the cognitive processes involved and the strategies that students can use. Regarding the results, the group that per-

formed the test with hypertext, won best performance: agreed and related information of texts bound in a higher percentage and also completed within the agreed time, unlike the group that worked with text traditional.

Keywords: Hypertext - assessment - secondary education

Resumo: Este trabalho propõe avaliar a leitura de textos tradicionais e de textos hipertextuais em estudantes de escola média com o fim de comparar os resultados obtidos quanto ao entendimento leitor. As atividades propostas têm como objetivo medir o entendimento atendendo aos processos cognitivos envolvidos e às estratégias que os alunos podem empregar. Com respeito aos resultados, o grupo que realizou a prova com o hipertexto, obteve melhor rendimento: acedeu e relacionou a informação dos textos vinculados numa maior percentagem e ademais concluiu no tempo lembrado, a diferença do grupo que trabalhou com o texto tradicional.

Palavras chave: hipertexto – avaliação – educação média

(*) **Bárbara Méndez:** Doctora en Humanidades y Artes con mención en Lingüística y secretaria técnica de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Artes de la ciudad de Rosario. Es docente de la cátedra Lingüística General I perteneciente a la escuela de Letras de dicha Facultad. Es miembro de proyectos de investigación referidos al área de lingüística computacional.

(**) **Carolina Paola Tramallino:** Profesora de letras, recibida en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Es becaria de CONICET y está realizando el Doctorado en Humanidades y artes con mención en Lingüística. Además se desempeña como docente en la cátedra de Lingüística General I de la carrera de Letras y es miembro de proyectos de investigación referidos al área de lingüística computacional.

Uniando voluntades. Programa “B-Learning en la Escuela Media”

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Cristina Velázquez (*)

Resumen: Uniando voluntades: Voluntad de mejorar la Educación Media + Voluntad de mejorar el Aprendizaje de los Estudiantes. Este proyecto de voluntariado del UTN-INSPT ofrece a Escuelas Públicas de Educación Media, el desarrollo de sus plataformas virtuales de aprendizaje, atendiendo a la formación y al acompañamiento del profesorado durante todo el proceso. Entre las acciones que se ofrecen se destacan: la instalación de una plataforma educativa virtual institucional, la capacitación semipresencial de todos los docentes involucrados en el proyecto y el acompañamiento a los participantes durante todo el desarrollo de la propuesta. En este proyecto de voluntariado participan docentes y estudiantes de diferentes carreras que se dictan en nuestros profesorados y tecnicaturas.

Palabras claves: educación media – plataforma digital - voluntariado.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 209]

El Voluntariado Universitario

La Responsabilidad Social es una nueva política de gestión, un nuevo modo de administrar todo tipo de organizaciones. Está basado en fines éticos y de desarrollo social justo y sostenible, con el afán de promover estándares y regulaciones universales de conducta, que permitan la evaluación de las organizaciones con indicadores consensuados internacionalmente, y la comparación entre los resultados obtenidos por las diferentes organizaciones para el reconocimiento y difusión de las mejores prácticas. Se la debe entender, además, como una política de gestión de impactos que busca mejorar en forma continua los productos y alcances de una organización, lo cual implica poner atención y ocuparse de los problemas presentes dentro y fuera de la misma. Teniendo en cuenta este concepto de Responsabilidad Social, puede considerarse a la Responsabilidad Social

Universitaria como la gestión ética de los impactos Universitarios.

Estos impactos pueden ser organizacionales (aspectos laborales, ambientales, de hábitos de vida cotidiana en el campus universitario); educativos (todo lo relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la construcción curricular); cognitivos (relacionados con las orientaciones epistemológicas y deontológicas, los enfoques teóricos y las líneas de investigación, los procesos de producción y difusión del saber) y sociales (lo relacionado con los vínculos de la Universidad con actores externos, su participación en el desarrollo de su comunidad y de su Capital Social).

Le compete a la Universidad promover, como acción educativa específica de Responsabilidad Social, la formación de los voluntarios, especialmente cuando se trata de sus propios estudiantes.

Una buena gestión del voluntariado no constituye solo una aplicación de conocimiento por parte de los voluntarios, sino el reconocimiento del proyecto que se genera como una instancia de aprendizaje.

Se debe pensar al voluntariado como uno de los factores dinamizadores de la misión universitaria que permitirá:

- Promover una mejora en la calidad de vida de todos los actores involucrados, desde un punto de vista laboral, social y medioambiental, en congruencia con los valores declarados de la Universidad.

- Será de vital importancia para el desarrollo de un proyecto de voluntariado que se genere naturalmente un desarrollo armónico de los vínculos entre los diferentes equipos de trabajo, con la comunidad y con la propia universidad.

Promover la formación académica integral de ciudadanos responsables y capaces de participar del desarrollo humano sostenible de su sociedad (mediante la enseñanza de los conocimientos esenciales a la vida ciudadana responsable en el siglo XXI, uso de métodos de aprendizaje relacionados con proyectos sociales, Aprendizaje-Servicio, entre otros).

- Promover una gestión social del conocimiento (selección y producción de conocimientos socialmente útiles y difundidos adecuadamente hacia la comunidad, con métodos de investigación participativos y democráticamente elaborados).

El voluntariado, la formación académica y la investigación deben articularse para que la “proyección social” universitaria funcione también como una “inyección social” universitaria que pueda ser fuente de investigaciones aplicadas (realizada por docentes o por los mismos estudiantes voluntarios) para apoyar la acción solidaria de los voluntarios (o también al revés, para que una investigación pueda suscitar un nuevo programa de voluntariado).

Todos estos factores comprometen a la Universidad a:

- La elaboración de proyectos de voluntariado, que promuevan actividades vinculadas a sus áreas de competencia;

- La selección de voluntarios, atendiendo a los diferentes perfiles específicos requeridos según las características de los proyectos;

- La búsqueda del logro de los objetivos de intervención y de aprendizaje propuestos, persiguiendo una transformación social sin descuidar la misión educativa;

- El seguimiento de las tareas realizadas, atendiendo no solo al logro de los objetivos sino, además, al desarrollo armónico de todos los vínculos generados interna y externamente con la comunidad universitaria;

- La sistematización de experiencias y de nuevas oportunidades de intervención, contribuyendo, de este modo, a la producción de conocimiento y al aprendizaje organizacional.

Se debe considerar que la voluntad solidaria forma parte de los intereses de la juventud, en cuanto satisface necesidades espirituales, de autoconocimiento, de autorrealización y de autoformación. Y además que, apoyándose en estas necesidades, la organización del voluntariado desde la Universidad y su reconocimiento académico

ayudará a facilitar y multiplicar las iniciativas, articular el reconocimiento personal con la formación académica y la formación a la ciudadanía solidaria, objetivo central de la Responsabilidad Social Universitaria.

Nuestro proyecto DIPEV

Desde el inicio del ciclo lectivo 2013 y desde Extensión y Relaciones Institucionales del Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional, se desarrolla el Programa de Voluntariado Universitario DIPEV (Diseño e Implementación de Plataformas Educativas Virtuales Escolares). Esta propuesta busca ofrecer a Escuelas Públicas y Privadas de Educación Media, el desarrollo e implementación de sus propias plataformas virtuales de aprendizaje, atendiendo especialmente a la formación y el acompañamiento del profesorado durante todo el proceso, y al seguimiento de las actividades desarrolladas.

Entre las acciones que se desarrollan en el marco del proyecto, se destacan: la instalación y customización de una plataforma educativa virtual institucional, la capacitación semipresencial de todos los docentes involucrados en el proyecto en el manejo técnico/pedagógico de las aulas virtuales y en el uso de diferentes recursos tecnológicos y el acompañamiento a los participantes del programa, a través de mesas de ayuda técnica y tutorías virtuales, durante todo el desarrollo de la propuesta.

En este proyecto de voluntariado, participan docentes y estudiantes de diferentes carreras que se dictan en nuestros profesorados y tecnicaturas. Los estudiantes voluntarios reciben capacitación o perfeccionamiento en los procesos de customización y mantenimiento de plataformas educativas virtuales desarrolladas en el LMS de código abierto Moodle, en el uso pedagógico de las aulas virtuales y en Tutoría Virtual, para luego ser parte de la implementación del proyecto en sus diferentes etapas.

Antecedentes

Las ventajas que conlleva implementar en un proceso educativo, el b-learning, es decir, la modalidad de enseñanza y aprendizaje en la cual el educador combina el rol tradicional o presencial con el rol a distancia, son múltiples y variadas. Esto le permite a los docentes enriquecer sus prácticas pedagógicas con propuestas que incluyen diferentes recursos tecnológicos, que posibilitan extender el proceso de enseñanza y aprendizaje más allá de las paredes del aula. Por otra parte, los estudiantes se benefician con esta modalidad que los motiva y les permite aprender con recursos tecnológicos similares a los que utilizan en su vida cotidiana.

Esta modalidad pedagógica que buscamos acercar a las Escuelas Públicas de Educación Media, se viene desarrollando en forma exitosa en Argentina desde hace aproximadamente diez años y en numerosas instituciones educativas, en su mayoría de gestión privada.

Desde nuestra institución, venimos acompañando, en implementaciones de estas características, a varias de ellas y, además, empleamos esta modalidad en nuestro programa de capacitación docente “*e-ducadores Online*” que ofrece, a docentes, referentes TIC, directivos y

futuros educadores de todo el país y del exterior, una amplia gama de propuestas de formación, todas orientadas a promover la integración efectiva de las TIC en las prácticas pedagógicas.

Para dicha iniciativa desarrollamos una propuesta similar, a través de la cual se capacitaron estudiantes de los últimos años de nuestros Profesorados en Disciplinas Industriales y en Docencia Superior, en Tutoría Virtual, y varios de ellos realizaron una práctica efectiva al desempeñarse como tutores virtuales, acompañando a los profesores correspondientes en varios de los cursos desarrollados.

Esta propuesta formó parte del Programa de Apoyo a la Extensión (PAE) - Primera Convocatoria: "Tecnologías para la Inclusión Social" - Secretaría de Extensión Universitaria del Rectorado de la Universidad Tecnológica Nacional. Por otra parte, desde el año 2005, acompañamos a numerosas instituciones educativas de Enseñanza Media en un programa denominado "CINEM-INSPT-UTN", dirigido a los estudiantes de dicho nivel educativo, que les permite certificar sus conocimientos y habilidades en el uso de diversas herramientas informáticas favoreciendo su utilización como recursos para el logro de aprendizajes significativos.

Problemática comunitaria

La Ley de Educación Nacional ha marcado la obligatoriedad de la escuela secundaria, garantizando a todos/as los/las adolescentes y jóvenes el derecho a asistir, permanecer y terminar la escuela.

Esto implica que la educación media, que antes era para unos pocos, es ahora la responsable de los más altos niveles de la formación básica de toda la ciudadanía.

Se generan entonces, nuevos desafíos. Entre ellos, lograr que los adolescentes puedan alcanzar el núcleo de las habilidades básicas y de los conocimientos mínimos requeridos para su desarrollo como ciudadanos activos, que en los últimos tiempos ha crecido y se ha complejizado debido a los cambios sociales, los avances de los conocimientos y de la tecnología.

Creemos que es importante trabajar para evitar el fracaso escolar y, que debemos desarrollar desde la universidad, acciones que acerquen a las escuelas medias, un abanico de estrategias de enseñanza, seguimiento y evaluación. Esto permitirá a los docentes, brindar a sus alumnos oportunidades diversas para que puedan lograr el nivel de desempeño planificado, completar exitosamente su educación secundaria y reducir el porcentaje de deserción escolar existente.

Diagnóstico

Nuestro programa surgió a través del diálogo directo con las autoridades y los educadores de las Escuelas Públicas de Educación Media involucradas, de la necesidad de mejorar la calidad educativa que se brinda a los estudiantes y de generar nuevas oportunidades para que puedan lograr el nivel de desempeño básico requerido. Para el logro de las metas y los objetivos planteados será indispensable un trabajo conjunto, sincronizado y comprometido de todos los actores: directivos, docentes y alumnos, de los dos entornos educativos involucrados: escuela y universidad.

Objetivos del programa

- Desarrollar plataformas educativas virtuales en escuelas públicas de educación media.
- Formar a los estudiantes voluntarios en tareas de asistencia técnica y tutorías virtuales.
- Capacitar a los docentes de las escuelas en la integración pedagógica efectiva de las TIC a través del uso de entornos educativos virtuales.

Descripción de actividades y tareas que se realizan durante el desarrollo el proyecto.

En una primera etapa, se instalan las plataformas educativas virtuales correspondientes a cada una de las escuelas medias que participan de la propuesta y se desarrolla la capacitación semipresencial de los alumnos voluntarios en implementación de e-learning con Moodle y en tutoría virtual, en un espacio similar a los entornos virtuales instalados.

La capacitación semipresencial de los administradores y docentes involucrados en el proyecto está a cargo de los docentes voluntarios y se desarrolla dentro de los entornos virtuales escolares instalados en dos etapas: en la primera, se los formará en el manejo técnico/pedagógico de las aulas virtuales y en la segunda, en el uso de diferentes herramientas y recursos tecnológicos de la Web 2.0 como complemento.

En esta etapa, los alumnos voluntarios actúan como tutores virtuales de los diferentes cursos impartidos. Se utiliza, además, una plataforma externa para videoconferencias en la cual se organizan encuentros sincrónicos periódicos de capacitación y tutoría.

Por su parte, los docentes vinculados al área de Informática de cada escuela (posibles administradores de las plataformas) serán los encargados de capacitar a los alumnos en el uso de las herramientas básicas de las aulas virtuales y de acompañarlos en la implementación de esta modalidad educativa.

Durante todo el proceso de implementación efectiva del modelo b-learning por parte de los docentes, los alumnos voluntarios les brindarán asistencia técnica y los docentes voluntarios, orientación pedagógica.

Las instituciones educativas brindarán la información que se requiera por parte de la Coordinación del Programa, para determinar los avances en el proyecto y su evaluación parcial y global.

Participantes:

Se encuentran participando durante el presente ciclo lectivo, las siguientes instituciones de Educación Media Públicas de la Ciudad de Buenos Aires:

- ET N° 24 DE 17 - "Defensa de Buenos Aires"
- EEM N°1 DE 16 - "Rodolfo Walsh"
- Colegio N°16 DE 15 "Dr. Guillermo Rawson"

Conclusiones

La educación en el siglo XXI invita a la Universidad a ser más solidaria con el servicio a la comunidad, a ser responsable e intervenir a través de acciones significativas y sostenibles en el tiempo.

En nuestro caso en particular, creemos que es importante trabajar para evitar el fracaso escolar y que debemos desarrollar desde la universidad, acciones que acerquen

a las escuelas medias, un abanico de estrategias de enseñanza, seguimiento y evaluación del proceso educativo. Por otra parte, consideramos significativo desarrollar iniciativas para enriquecer la formación de base de nuestros estudiantes en diferentes aspectos complementarios e involucrarlos en prácticas efectivas que les permita reafirmar los nuevos conocimientos desarrollados.

Para ampliar la información sobre este programa comunicarse a programaeducadores@gmail.com

Referencias bibliográficas

Ojeda, B (2013) *Hacia una Bitácora de Gestión del Voluntariado Universitario*. Ley Nacional N° 25.855 de Voluntariado Social. Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.

Abstract: This work aims to assess reading traditional texts and texts hypertext middle school students in order to compare the results obtained in terms of reading comprehension. The proposed activities are intended to measure the understanding response to the cognitive processes involved and the strategies that students can use. Regarding the results, the group that performed the test with hypertext, won best performance: agreed and related information of texts bound in a higher percentage and also completed within the agreed time, unlike the group that worked with text traditional.

Keywords: secondary education - digital platform – volunteer

Resumo: Unindo vontades: Vontade de melhorar a Educação Média + Vontade de melhorar a Aprendizagem dos Estudantes. Este projeto de voluntariado do UTN-INSPT oferece a Escolas Públicas de Educação Média, o desenvolvimento de suas plataformas virtuais de aprendizagem, atendendo à formação e ao acompanhamento do professorado durante todo o processo. Entre as ações que se oferecem se destacam: a instalação de uma plataforma educativa virtual institucional, a capacitação semipresencial de todos os professores envolvidos no projeto e o acompanhamento aos participantes durante todo o desenvolvimento da proposta. Neste projeto de voluntariado participam professores e estudantes de diferentes carreiras que se ditam em nossos professorados e tecnicaturas.

Palavras chave: educação média – plataforma digital - voluntariado

(*) **Cristina Velázquez:** Profesora en Disciplinas Industriales - Especialista Universitario en Implementación de Proyectos de e-Learning. Coordinadora de Informática y Docente de los Niveles Primario y Secundario. Autora y Coordinadora Pedagógica del Programa e-ducadores Online del INSPT de la Universidad Tecnológica Nacional. Coordinadora Zonal de la Prov. de Buenos Aires, del programa de Capacitación Docente "TIC en la escuela primaria. Primaria Digital" - UNTREF - MCE. Miembro colaborador de la Fundación Evolución. Autora y dinamizadora de proyectos telecolaborativos. Coordinadora de Programas de Capacitación Docente en la implementación de las TIC. Autora de artículos, publicaciones y ponencias presentadas en diversos Congresos nacionales e internacionales. Autora del libro "Estrategias Pedagógicas con TIC" de Ediciones Novedades Educativas. CV ampliado en <http://cristinavelazquez.Blogspot.com.ar/>

Develando territorios. Arte correo

Fecha de recepción: agosto 2015

Fecha de aceptación: noviembre 2015

Versión final: marzo 2016

Marina Evangelista (*). Sol Lacánfora (**) y Claudia Zanchetta (***)

Resumen: La propuesta pedagógico-didáctica "Develando Territorios-Arte Correo" intenta abarcar -desde diferentes disciplinas como Geografía, Lengua y Literatura y Artes Visuales- un mismo canal de expresión, donde se enfatice la comunicación y la voluntad de compartir desde otro lugar, alejado de las redes sociales, un intercambio donde prime esencialmente algo tan simple y a la vez tan complejo como el encuentro. Desde nuestro quehacer docente intentamos resarcir la fragmentación social que nació en la dictadura cívico-militar y se agigantó en la década infame de los noventa, fragmentación que también se visibiliza en las escuelas. Nuestro proyecto consistió en poblarlas de belleza y participación integrando a los alumnos de dos colegios en apariencias diferentes, intentando derribar esos muros falsos que en la mayoría de los casos levantamos los adultos. Fue así que circularon por vía postal y correo humano distintas expresiones artísticas enacadas en soportes tradicionales y nuevas tecnologías: sobres, rocas, remeras y mapas intervenidos, poemas visuales, videoarte, botellas con caricaturas, biografías, mundos personales; para conjugar en el abrazo final del encuentro, todo ese caudal expresivo en una muestra-instalación y en la pintura de las columnas de uno de los establecimientos escolares.

Palabras claves: didáctica - pedagogía – arte.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 211]

“La educación debe aprender a diseñar avenidas de pensamientos cargadas de emoción, es decir, apostarle a esta utopía que aún vale la pena seguir estructurando para que el futuro no nos olvide. A la educación le corresponde aprender a leer los cambios sociales y a vivir expectante para entregar alternativas de vida y subsistencia. Aunque parezca inactual, sería revolucionario insistir más en el amor que en el saber. De seguro se arriesga menos con el amor, que con el saber, al fin de cuentas llevamos siglos luchando por tener sabiduría y, pese a ello, el hombre labra más tumbas y elabora más armas, entonces tendríamos que figurarnos lo por venir, con un hombre que ame más y sepa menos, que no finja el amor. (Miguel Alberto González González)

Propósitos

- Aproximarse a una educación liberadora centrada en el crecimiento holístico de las personas, que atienda tanto a los contenidos curriculares como a las necesidades personales, afectivas y relacionales de instituciones, docentes y alumnos.
- Promover un proceso de enseñanza-aprendizaje poderoso, capaz por conmover y perdurar.
- Contribuir a vincular los fragmentos de una sociedad atravesada por profundas desigualdades, tendiendo puentes de integración entre jóvenes en pos de un futuro más justo e igualitario.
- Potenciar el desarrollo de una ciudadanía crítica y participativa que comprenda que los procesos y los actores sociales transforman, modelan e imprimen sus formas de pensar, sentir y actuar en el espacio; y a su vez éste pasa a constituirse en un elemento de la identidad y las vivencias de quienes habitan en él.
- Decodificar en forma sistemática los componentes estructurales y semánticos de una imagen comunicacional.
- Capacitar para la percepción visual, sensible, reflexiva y crítica de la realidad social y sobre nuestra identidad cultural.

Y sí ...apostamos a permitirnos utopías y reconocer en ellas niveles de realidad, a correr el velo de donde cuelgan los prejuicios, impulsando vínculos y conexiones entre jóvenes que traspasen fronteras territoriales, “develando”, “des-cubriendo” al otro en toda su integridad y su identidad como ser, desde lo más genuino y cotidiano de su realidad.

La propuesta pedagógico-didáctica “Develando Territorio-Arte Correo” intenta abarcar -desde diferentes disciplinas como Geografía, Lengua y Literatura y Artes Visuales- un mismo canal de expresión, donde se enfatice la comunicación y la voluntad de compartir desde otro lugar, alejado de las redes sociales, un intercambio donde prime esencialmente algo tan simple y a la vez tan complejo como el encuentro.

Sobre el Arte Correo

La aparición del Arte Correo, en la década del 60, se relaciona con el surgimiento de una serie de manifestaciones artísticas que tomaron por tema o bien adoptaron como soporte a los medios de comunicación. La vocación de armar redes y de comunicar eran centrales

para la cultura de esa época, momento en que se problematizaban y se redefinían los valores sociales y culturales que habían imperado hasta entonces. En aquellos tiempos, las posibilidades tecnológicas de los nuevos medios permitían que la información se masificara y no fuera únicamente el dominio de una elite.

Con respecto al arte correo, podemos decir que surgió como una disciplina artística que abarca el espectro de las comunicaciones marginales a distancia y que utiliza al correo como elemento distribuidor y medio comunicativo. Es así que el arte correo se desenvuelve de diferentes maneras y utiliza diferentes soportes: estampillas, postales, publicaciones, sellos de goma, sobres, cadenas de cartas y diferentes modelos de propuestas del tipo: “intervenga, pase y devuelva al remitente”

Desde nuestro quehacer docente intentamos resarcir la fragmentación social que nació en la dictadura cívico-militar y se agigantó en la década infame de los noventa, fragmentación que también se visibiliza en las escuelas bajo rótulos y estigmatizaciones que tienden a segregar al diferente. Nuestro proyecto consistió en poblarlas de belleza y participación integrando a los alumnos de dos colegios en apariencias diferentes, intentando derribar esos muros falsos que en la mayoría de los casos levantamos los adultos. Fue así que circularon por vía postal y correo humano distintas expresiones artísticas enanadas en soportes tradicionales y nuevas tecnologías: sobres, rocas, remeras y mapas intervenidos, poemas visuales, videoarte, botellas con caricaturas, biografías, mundos personales; para conjugar en el abrazo final del encuentro, todo ese caudal expresivo en una muestra-instalación y en la pintura de las columnas de uno de los establecimientos escolares.

Develando territorios permitió que los pibes sean parte en un proyecto colectivo edificado por ellos mismos, valorizándose y empoderándose llegando a sentirse pares unos de otros, identificados en las mismas inquietudes, sueños y ganas.

Nuestros estudiantes han descifrado cabalmente la frase “Soy con vos”, e inspirados en su precioso alcance, han dado rienda suelta a la creatividad y compromiso con el hacer.

El resultado fue conmovedor. Cada uno pudo apreciar territorios humanos inexplorados, atravesando la maravillosa experiencia de conocer “al otro” desconocido, para incorporarlos a sus propios mundos con un valor inédito.

Referencias bibliográficas

- González González, M. A. (2011) *Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo*. Editorial Tecnológica de Pereyra. Colombia. 1° edición.
- Delgado, F. G. y otros. (2005) *Recopiladores. El arte correo en la Argentina* 1° edición. Editorial Vórtice. Buenos Aires.
- Evangelista, M. (2003) *Fragmentación, segregación y fortificación del espacio urbano de Venado Tuerto*.
- Fien, J. (s/f) *Geografía, Sociedad y vida cotidiana*. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/viewFile/41559/52386>

La discriminación en la Argentina. Casos para el debate en las escuelas. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstreamz/handle/123456789/96344/EL002709.pdf?sequence=1>

Kessler, G. (s/f) *La experiencia escolar fragmentada.* Disponible en: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/kessler.pdf>

Abstract: Uniting wills: Will improve Will Media Education + improve Student Learning. This volunteer project of UTN-INSPT provides Media Education Public Schools, the development of their virtual learning platforms, based on the training and support of teachers throughout the process. Among the activities offered are: the installation of an institutional virtual learning platform, a blended training of all teachers involved in the project and support to participants throughout the development of the proposal. In this project, teachers and volunteer students from different races are held at our faculties and technical programs involved.

Keywords: teaching - pedagogy - art

Resumo: A proposta pedagógico-didáctica “Develando Territórios-Arte Correio” tenta abarcar -desde diferentes disciplinas como Geografía, Língua e Literatura e Artes Visuais- um mesmo canal de expressão, onde se enfatize a comunicação e a vontade de compartilhar desde outro lugar, afastado das redes sociais, um intercâmbio onde prime essencialmente algo tão simples e ao mesmo tempo tão complexo como o encontro. Desde nos-

sa tarefa docente tentamos ressarcir a fragmentação social que nasceu na ditadura cívico-militar e se agigantou na década infame dos noventa, fragmentação que também se torna visível nas escolas. Nosso projeto consistiu em povoá-las de beleza e participação integrando aos alunos de dois colégios em aparências diferentes, tentando derrubar esses muros falsos que na maioria dos casos levantamos os adultos. Foi de modo que circularam por via postal e correio humano diferentes expressões artísticas em suportes tradicionais e novas tecnologias: sobres, rochas, camisas e mapas intervindos, poemas visuais, videoarte, garrafas com caricaturas, biografias, mundos pessoais; para conjugar no abraço final do encontro, todo esse volume todo esse volume expressivo numa mostra-instalação e na pintura das colunas de um dos estabelecimentos escolares.

Palavras chave: didática - pedagogia - arte

(¹) **Marina Evangelista:** Profesora de Geografía. Postítulo: Especialización docente en Educación y TIC. Docente en escuela secundaria: EETP 602 - EETP 483 - EESO 238. Venado Tuerto, Santa Fe.

(²) **Sol Lacánfora:** Profesora de Lengua y Literatura. Docente en escuela secundaria: EESOPÍ 3095. Venado Tuerto, Santa Fe.

(³) **Claudia Zanchetta:** Artista Visual integrante de Artre3. Profesora de Arte en Artes Visuales. Docente en escuela secundaria: EESOPÍ 3095 - Escuela de Arte N°3. Docente Instituto de Profesorado N°7. Venado Tuerto, Santa Fe.



Facultad de Diseño y Comunicación, Mario Bravo 1050.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, C1175ABT, Argentina
www.palermo.edu