



Universidad de
SanAndrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRES
ESCUELA DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION

Tesis de Maestría

La integración de medios digitales en educación:
Los usos pedagógicos de netbooks en clases de Prácticas del Lenguaje de Nivel
Secundario en la Provincia de Buenos Aires.

Juan Ignacio Fernández

Directora: Dra. Silvina Gvirtz

Buenos Aires, Junio 2015

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi directora de tesis, Dra. Silvina Gvirtz, por su guía en el complejo proceso de llevar a cabo una investigación científica en el campo de la educación y por todo lo que implícitamente me enseñó sobre el oficio.

A la Fundación Bunge y Born por el apoyo mediante la beca que me permitió estudiar en el posgrado en la Universidad.

A mi familia, nuclear y extendida, que a pesar de no conocer mucho sobre los temas educativos ni sobre el problema de tesis, brindaron hasta lo imposible para que este proyecto se haga realidad.

A Giselda, porque a pesar de los 600 kilómetros que nos separan, colaboró en la búsqueda de bibliografía valiosa para la construcción del enfoque teórico.

Al Dr. Marek por su motivación y confianza.

A todos los colegas de la Maestría de la Universidad de San Andrés: Viviana Carillo, Matías Maidana, Mabel Quiroga, Leonardo Bignone, Marina Spiridonov, Judith Schneider, Gabriela Ciro.

A Víctor Manuel Fernández, Rector de la Pontificia Universidad Católica Argentina, por su orientación en la etapa inicial del proceso.

A Estela Miranda, Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, por el acompañamiento en lecturas preliminares.

A los colegas de la Universidad Nacional de Córdoba y amigos del camino: Emilio Ducant, Eliana Barberis, Daniela Taborda, Elisa Zabala, Agustina Zamanillo, Federico Ferrero, Melisa Sourenian y Nadia Arroupe, por su incondicional apoyo afectivo y técnico.

A Carla Cremonuzzi, Manuel Rinaldi, profesores de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

A Gabriela Azar y Carlos Torrendell, directivos del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina, por su motivación y reconocimiento.

A Viviana Dalla Zorza, Olga Loste, Martina Valentini, Mariela Gallo, Gerardo Di Pancrazio, Juan Pablo Torrendell, Adriana Siritto, Verónica Poenitz por su comprensión en algunos momentos críticos en el ámbito laboral.

A Constanza Necuzzi, Marina Thiery y Esteban Torre del Programa Conectar Igualdad y a todo el equipo de Escuelas de Innovación por su ayuda en la identificación de profesores para realizar el trabajo de campo.



Universidad de
San Andrés

INDICE

Resumen / Summary.....	7
PARTE I: El marco de la investigación.	
Capítulo 1: ¿Por qué investigar los usos pedagógicos de netbooks en el modelo uno a uno por parte de profesores de Prácticas del Lenguaje?.....	9
Capítulo 2: Estado del Arte.....	14
Capítulo 3: Enfoque Teórico.....	20
3.1. Sociedad del Conocimiento y Educación.....	20
3.2. Nuevas generaciones de estudiantes: nativos digitales.....	22
3.3. Tecnología, sociedad y educación: la función mediadora de la escuela.....	27
3.4. Los nuevos medios digitales en las aulas.....	32
3.5. El debate sobre el lugar de las netbooks en los diseños y desarrollos curriculares.....	37
3.6. La construcción metodológica de la enseñanza en las clases de Prácticas del Lenguaje con netbooks en un modelo uno a uno.....	39
3.7. Prácticas del Lenguaje, su enseñanza y los nuevos medios digitales.....	42
3.7.1. Hablar, leer y escribir en múltiples dimensiones: la multimodalidad...	48
3.8. Las ventajas comparativas de las netbooks en el aula.....	53
Capítulo 4: Objetivos de Investigación y estrategia metodológica.....	55
4.1. Objetivos de la Investigación.....	55
4.2. Estrategia metodológica.....	56

PARTE II: Resultados.....	59
El contexto y la institución.....	60
Capítulo 5: Accesibilidad en el uso de netbooks en un modelo uno a uno.....	63
5.1. Condiciones de acceso.....	63
5.2. Criterios de acceso.....	68
5.2.1. Percepción de las profesoras acerca de las competencias digitales de los estudiantes.....	69
5.2.2. Percepción de las profesoras sobre sus propias competencias digitales.....	72
Capítulo 6: Gestión de las clases en un modelo uno a uno.....	78
6.1. Modalidades de uso de las netbooks.....	78
6.2. El rol del profesor de Prácticas del Lenguaje en el contexto de un modelo uno a uno.....	88
6.3. Regulación de los usos de netbooks en clases de Prácticas del Lenguaje en un modelo uno a uno.....	92
Capítulo 7: Transición hacia un nuevo modelo de enseñanza con netbooks.....	98
7.1. Rasgos persistentes del modelo tradicional de enseñanza.....	98
7.2. Rasgos emergentes de un nuevo modelo de enseñanza en clases de Prácticas del Lenguaje.....	103
7.3. La enseñanza de Prácticas del Lenguaje y los nuevos medios digitales....	108
Capítulo 8: Las profesoras de Prácticas del Lenguaje y sus percepciones del modelo uno a uno.....	121
8.1. Percepciones de las profesoras de Prácticas del Lenguaje sobre el modelo uno a uno.....	121

8.2. Percepción docente sobre la implementación del Programa Conectar Igualdad.....	126
8.3. Desafíos del modelo uno a uno en el ámbito educativo.....	129
Capítulo 9: Conclusiones.....	135
Referencias bibliográficas.....	140
Anexos.....	150



Universidad de
San Andrés

RESUMEN

El trabajo realiza un primer acercamiento a los usos de netbooks en el aula bajo el modelo uno a uno por parte de profesores de la asignatura Prácticas del Lenguaje durante el ciclo lectivo 2011. Para ello se consideraron tanto sus discursos como sus prácticas en el salón de clase. Se seleccionó una muestra intencional de 5 profesores de una escuela pública de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires, involucrada en el Programa nacional Conectar Igualdad.

Desde un enfoque de investigación cualitativo, se encontró que los profesores usaban las netbooks asumiendo una perspectiva predominantemente instrumental. La presencia de netbooks en las aulas no significaba un cambio metodológico significativo en sus prácticas de enseñanza. Asimismo, los resultados indicaron que aunque los profesores eran conscientes de los beneficios de las netbooks para promover el aprendizaje de los estudiantes, éstas no participaban de modo frecuente en el proceso de adquisición de conocimientos.

Por eso, debe subrayarse que en todos los casos estudiados los usos pedagógicos de las netbooks bajo el modelo uno a uno se halla en una fase inicial de asimilación, existiendo desafíos en relación con las consignas de enseñanza, la gestión de la clase y el contexto de uso en el aula.

Universidad de
San Andrés

SUMMARY

The research work studies the uses of netbooks in the classroom under the model 1-1 by teachers in Language lessons during the 2011 school year. For that objective, it considers the teachers' discourses and their practices in the classroom. This study focus on five language teachers of a public school in Buenos Aires Province that has received during the 2010-2011 period their notebooks from the national program called *Conectar Igualdad*. It was selected a purposive sample of five language teachers of a public school in Buenos Aires Province that have received during 2011 their notebooks from the national program called *Conectar Igualdad*. From a qualitative research approach, it was found that teachers used the netbooks in the teaching of Language assuming a predominantly instrumental vision. The presence of netbooks in the classroom did not mean a significant methodological change in their teaching practices. The results also indicated that although teachers were aware of the benefits of netbooks to promote student learning, so they did not participate in the common knowledge acquisition process.

Therefore, it should be noted that in all the studied cases the educational use of the netbooks under the one to one model are at an early stage of assimilation. Far from the transformation / innovation, numerous challenges exist regarding the design of teaching, class management and context of use of them in the classroom.

PARTE I: EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I

¿POR QUÉ INVESTIGAR LOS USOS PEDAGÓGICOS DE NETBOOKS EN EL MODELO 1 A 1 POR PARTE DE PROFESORES DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE?

Las herramientas no llevan consigo la garantía de su éxito o fracaso, del provecho o el daño que pueden provocar: todo depende del uso que hagan de ellas las personas sensatas.

(Burbules, 2000: 27)

El interés por los nuevos medios digitales y las políticas destinadas a su integración dentro del sistema educativo argentino cobró un impulso creciente a partir del auge y expansión de Internet y de la industria tecnológica de la comunicación en el último decenio. Estos avances han permitido pensar en la idea de un acceso a la información de modo ilimitado, en todo tiempo y lugar. En tal sentido, la multiplicación y sofisticación constante de los dispositivos móviles fue concretizando esa idea, al punto de que en la actualidad ya comienzan a pensarse las prácticas pedagógicas de muchos sistemas educativos desde la noción de aprendizaje ubicuo (Burbules y Callister, 2006).

En este contexto surgen diversas exigencias y desafíos en el campo de la educación. Se trata, en efecto, de dar respuesta a la necesidad de integrar las nuevas tecnologías al aula, haciendo un uso eficiente y pedagógico. En relación con esto último, en América Latina y el Caribe los modelos uno a uno, como OLPC (One Laptop Per Child), han tenido una fuerza formidable en los últimos años (BID, 2011). El término “uno a uno” alude a la cantidad de dispositivos digitales por niño, con el

objetivo de facilitar el aprendizaje individual de los estudiantes. El proyecto OLPC tiene una propuesta educativa cuyo eje central es una laptop pequeña diseñada específicamente para los fines del proyecto:

By giving children their very own connected XO laptop, we are giving them a window to the outside world, access to vast amounts of information, a way to connect with each other, and a springboard into their future (OLPC, 2009: 1).

De esta manera, la apuesta del proyecto es que los niños puedan acceder a información a través de una herramienta tecnológica que los podrá ayudar a tener un mejor desarrollo para su futuro. El diseño de esta laptop está pensado para niños de países en vías de desarrollo, donde la educación es precaria y donde, en muchos casos, viven en condiciones extremas.

Cada vez más aumentan las inversiones de los gobiernos, tanto de países desarrollados como de países en desarrollo, para lograr la plena integración de las computadoras en las aulas (Artopoulos y Kozak, 2010). Aunque promisorias en su concepto, los resultados no pueden ser evaluados en profundidad debido a que es reciente la implementación de dicha propuesta (Severín y Capota, 2011).

El primer país de la región que implementó este modelo a escala nacional fue Uruguay en 2007 con el Plan Ceibal, el cual se extendía solo al nivel primario de su sistema educativo. Argentina lo hizo en el año 2010, en el marco del Programa nacional Conectar Igualdad, distribuyendo netbooks, principalmente, en el nivel educativo secundario. Hasta Enero de 2012 se entregaron 1.799.358 computadoras portátiles en todo el país, de las cuales 547.179 fueron destinadas al nivel secundario de Buenos Aires, provincia a la que pertenecen los docentes de ésta investigación (Sitio web Conectar Igualdad, 2012). Durante todo el año 2012 se entregaron 2.213.194 computadoras portátiles en todo el país, de las cuales 101.379 fueron destinadas al nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. A Diciembre de 2014, el programa Conectar Igualdad ya entregó 4.705.613 netbooks, y superó el objetivo propuesto desde su inicio en año 2010 (que era de 3.000.000)¹.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la integración de este modelo en el sistema educativo argentino es incipiente y que, al mismo tiempo, urge conocer de qué manera

¹ En: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/noticia/cristina-fernandez-con-millones-de-netbooks-hemos-cubierto-la-brecha-digital-1958>. (Consultado el 02/01/2015).

está siendo utilizado por los profesores, sobre todo en aquellos espacios curriculares donde se aprenden los conocimientos fundamentales, el problema de investigación abordado en esta Tesis se formuló de la siguiente manera: ¿Cuáles son los usos pedagógicos de netbooks bajo el modelo uno a uno que realizan los profesores de la asignatura Prácticas del Lenguaje en escuelas públicas de gestión estatal del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires?

Dicho problema de investigación sugiere, asimismo, otros interrogantes: ¿Cómo es la accesibilidad (condiciones y criterios de acceso) en los usos pedagógicos de netbooks bajo el modelo uno a uno en las aulas? ¿De qué manera los profesores gestionan las clases, considerando su rol en relación a los estudiantes, las modalidades de uso de netbooks y las diversas normas que regulan dichos usos en sus prácticas pedagógicas? ¿Cuáles son las percepciones que los profesores construyen sobre el modelo 1 a 1? ¿Qué características y/o adaptaciones supone, desde la perspectiva docente, la integración de netbooks en las clases de Prácticas del Lenguaje, respecto del modelo tradicional de enseñanza?

Si se considera el fenómeno desde un enfoque histórico, la literatura especializada reconoce que la inclusión de los nuevos medios digitales está asociada al desarrollo directo de la infraestructura y al aumento de las computadoras (Artopoulos, 2010) y al abaratamiento del costo, como lo fue, en su momento, el caso del papel (Gvirtz, 2011). Sin embargo, aunque en las escuelas se despliegan actividades con estos nuevos medios, en ellas “prevalece el reciclado sobre la invención” (San Martín Alonso, 2009: 26). Esta situación refuerza el interés por conocer los usos pedagógicos de las netbooks y su integración específica en las prácticas educativas actuales, quedando así de manifiesto la relevancia de esta investigación.

Por su parte, la elección del tema abordado encuentra mayor legitimación por lo siguiente:

Las nuevas tecnologías no generan por sí mismas una verdadera renovación pedagógica, (...) para que una determinada tecnología, medio o herramienta, llegue a representar una contribución sustantiva a la mejora de la enseñanza, lo que es imprescindible es que los profesores que las utilicen cuenten con modelos pedagógicos bien pensados y justificados para ello (Escudero Muñoz, 2009: 23).

En palabras de Juan Carlos Tedesco:

No se trata de negar la potencialidad democratizadora de las tecnologías sino de enfatizar que el ejercicio de esa potencialidad no depende de las tecnologías sino de los modelos sociales y pedagógicos en las cuales se inserten. (Tedesco, 2005:10).

Uno de estos modelos que está presente en gran parte de las prácticas profesores actuales se vincula con el distanciamiento de las tecnologías. Como hace unos años puntualizó Seymour Papert (1995), la escuela reacciona ante la computadora como si fuera un cuerpo extraño que no debería contaminar las prácticas hegemónicas de los profesores.

Ante este fenómeno de resistencia a la implementación de nuevos medios digitales en el aula, sumado a la desorientación de los profesores para promover cambios profundos en la educación a través de dichas tecnologías, resulta prioritario, entonces, examinar el modo en que inciden en el itinerario educativo de los estudiantes cuando se establecen políticas públicas que inducen la integración, tal como es el caso del Programa Conectar Igualdad en Argentina. Dussel y Quevedo (2010) ratifican lo dicho antes cuando afirman que los modos en que los estudiantes incorporan -usan, resignifican y transforman- los nuevos medios digitales en su vida escolar, resulta todavía un enigma.

Por todo lo anterior, el estudio ha tenido por objetivo general analizar los tipos de usos pedagógicos de computadoras portátiles tipo netbook en el aula, bajo el modelo uno a uno, por parte de profesores de la asignatura Prácticas del Lenguaje en una escuela pública de gestión estatal del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires durante el ciclo lectivo 2011.

Esto tiene significatividad, coincidiendo con Inés Dussel (2010), en la realidad de que hoy la brecha se produce entre usos más pobres y restringidos, y usos más ricos y relevantes. Por eso es que no es suficiente con dotar a las escuelas con computadoras o con acceso a Internet: también es necesario trabajar en la formación docente y en la formulación de nuevos repertorios de prácticas que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales.

Los supuestos teóricos sobre los que se basa esta investigación, a tenor de la bibliografía consultada, son:

- Los profesores se encuentran en una primera fase de asimilación de las netbooks para su uso didáctico-pedagógico significativo en el aula.
- Las netbooks, además de ser instrumentos, son artefactos socio-culturales.

- La integración significativa de las netbooks en la enseñanza sólo se efectúa en la medida en que se modifican las construcciones metodológicas de las prácticas de los profesores en el aula.

La tecnología por sí sola no constituye un aporte a la escuela. La innovación tecnológica es un proceso que se desarrolla fuera del ámbito escolar y, por lo tanto, responde a lógicas ajenas a éste (Artopoulos, 2010). Nunca es excesivo recordar que el impacto de cualquier tecnología depende de cómo se use, en qué contexto, y para qué fines (Burbules y Calister, 2005). Por eso, para conocer y orientar el impacto de las iniciativas uno a uno en la educación secundaria argentina, se necesita primero comprender cómo se están usando las netbooks en el aula y cuál es el papel que tales dispositivos desempeñan actualmente en el complejo contexto del sistema educativo.

En este estudio, se optó por mirar lo sucedido en la asignatura Prácticas del Lenguaje ya que, en primer lugar, enseñarlas en la actualidad supone asumir los modos particulares que, en este tiempo, adquieren la lectura, la escritura y la oralidad atravesadas por la hipertextualidad, la multimedia y el lenguaje audiovisual. Para que los estudiantes puedan participar plenamente en la sociedad en la que están inmersos, será necesario abordar estas prácticas promoviendo que los alumnos accedan a las posibilidades y desafíos que ofrecen los nuevos medios digitales. Estos multiplican las posibilidades de lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el lenguaje; favorecen el abordaje de una diversidad de discursos y textos a partir de múltiples propósitos y crean nuevos contextos para que los usuarios lleven a cabo las distintas prácticas del lenguaje.

En segundo lugar, el informe PISA 2012 ubica al país en el puesto 59 de entre 65 naciones. La Argentina en Lengua descendió dos puntos, de 398 a 396, en el marco de que los resultados de los países se midieron sobre un corte de 500 puntos -que es el desempeño promedio de los países asiáticos. Mientras que en el año 2000 el 43,9% de los adolescentes se posicionaban debajo del nivel de logro N° 2, en el año 2012 subió al 53,6 por ciento. Y sólo el 0,5% se ubica por arriba del nivel 5, es decir, el más alto².

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL ARTE

² En: <http://www.infobae.com/2013/12/02/1527984-informe-pisa-2012-la-argentina-profundiza-el-retroceso-su-calidad-educativa>. (Consultado el 02/01/2015).

Publicaciones recientes proporcionan información sobre qué dispositivos y software se usan y en qué espacios y tiempos. Sin embargo, describen poco el tipo de actividades que los mismos permiten desarrollar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Valiente (2010) los estudios existentes versan sobre cuánto tiempo de la clase es destinado al uso de computadoras portátiles (Rockman *et al*, 2004), usos en áreas de contenido seleccionadas (Russel, Bebell y Higgins, 2004; Silvernail y Harris, 2003), el uso de software de tecnología específico (Bebell, 2005; Ross y Strahl, 2005; Silvernail y Lane, 2004), y los cambios porcentuales en el uso de tecnologías específicas como Internet (Russel *et al*, 2004; Silvernail y Harris, 2003).

La literatura actualizada (Severín, 2010) ha llamado la atención sobre el fenómeno de la falta de innovación de las prácticas educativas cuando se incorporan tecnologías, dando cuenta cómo, hasta ahora, la mayor cantidad de experiencias ha estado circunscrita a “informatizar” procesos y prácticas existentes, con lo cual, se siguen repitiendo las mismas acciones del pasado, ahora con apoyo de computadoras y otros dispositivos tecnológicos.

La consecuencia predecible es que el impacto en los resultados sea bastante limitado (Artopoulos, 2010). No obstante, se necesita más investigación científica para proporcionar una comprensión más profunda de las prácticas educativas en las aulas con modelo uno a uno (Valiente, 2010).

Las tecnologías en educación suponen, entre otras cosas, una modificación en el rol de los profesores dentro del aula, dejando de ser meros instructores frente a alumnos pasivos (clase expositiva tradicional) para ser tutores y sostén de un proceso de aprendizaje enmarcado en un modelo pedagógico que postula una actitud más activa por parte de los estudiantes.

Es así como, para sacar ventaja de este nuevo modelo, el profesor debe reorganizar su asignatura/disciplina con el objeto de fomentar un proceso proactivo de aprendizaje (Ruthven, Hennessy y Deaney, 2005), convirtiéndose en un guía durante este proceso de creación y conocimiento (Cortez, Nussbaum, Rodríguez, López y Rosas, 2005).

Esta posición del docente en el aula le confiere la posibilidad de potenciar aún más el trabajo colaborativo entre los alumnos en las clases. La tecnología ha permitido controlar y monitorear las interacciones entre los alumnos, posibilitando la regulación de tareas, reglas y roles, y mediando la adquisición de nuevos conocimientos (Jermann, Soller y Muehlenbrock, 2001) tanto con grupos de trabajo pequeños (Zurita y Nussbaum, 2004) como a nivel de la clase completa (Capponi, Nussbaum, Marshall y Lagos, 2006).

Respecto de la frecuencia de uso de las netbooks en el aula, diversas estadísticas muestran una incorporación más lenta de las tecnologías que no condice con la meta de transformar los procesos pedagógicos de enseñanza a partir de la implementación de los nuevos medios digitales. Así, por ejemplo, en Uruguay sólo el 21.5 % de los profesores usa la computadora portátil XO en clase diariamente para el trabajo individual de los estudiantes y el 25% informó que las usa menos que una vez a la semana (Warschauer y Ames, 2010: 43).

En Perú, durante los dos primeros meses que contaron con computadoras portátiles XO, el 68.9 % de los profesores dijo haberlas usado tres o más veces a la semana, pero sólo un 40% reconoció ese nivel de frecuencia al superar los dos meses de implementación (Santiago, Severin, Cristia, Ibararán, Thompson y Cueto, 2010). Los autores destacan que el bajo nivel de uso escolar de las computadoras en programas OLPC responde a varias razones, entre ellas: problemas técnicos, la falta de acceso a internet, de preparación docente o de cambios en el modelo pedagógico.

Asimismo, Warschauer y Ames (2010) plantean que estudios de Näslund-Hadley, Kipp, Cruz, Ibararán y Steiner-Khamsi (2009), sobre Haití, Uruguay, Estados Unidos y Paraguay muestran cómo muchos chicos, en especial los estudiantes más marginados focalizados por el modelo OLPC, no están preparados para explotar el potencial de las computadoras por sí mismos. Todo esto refleja una dimensión muchas veces soslayada en los modelos uno a uno: la capacitación de los alumnos para usar eficientemente una computadora portátil.

Así, un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (2009) sobre un proyecto piloto llevado a cabo en Haití mostró que un gran número de estudiantes experimentaban un efecto “techo” respecto a sus aprendizajes con computadoras, ya que evitaban realizar tareas complejas o confusas, y por eso optaban sólo por actividades

simples con las que ellos estaban más cómodos (Näslund-Hadley, Kipp, Cruz, Ibarrarán y Steiner-Khamsi, 2009).

Martínez *et al* (2009) citado por Warschauer y Ames (2010: 12), plantea, en su investigación en Paraguay, la hipótesis principal de que en ese país el uso de computadoras es estratificado, con una minoría haciendo un uso creativo y con formas cognitivas desafiantes, y una mayoría usándolas sólo para usos más simples en juegos y entretenimientos, concluyendo que los chicos que son más privilegiados social y económicamente tienden a hacer un uso de la computadora más creativamente.

Además, el uso eficiente de las computadoras en la enseñanza y el aprendizaje puede recibir menoscabo si no se educa sobre la finalidad de tales dispositivos. En este sentido, Martínez *et al* (2009) destacó el desafío de construcción de estrategias para tratar a la porción de niños que excesivamente o exclusivamente usa la computadora como un instrumento de entretenimiento.

Dicha situación también se registró en Birmingham, USA, donde los estudiantes expresaron que ocupaban más tiempo usando la computadora para investigar, hacer deberes o compartir creaciones en línea antes de recibir las computadoras portátiles, y que luego de recibirlas, comenzaron a pasar más tiempo visitando salas de chat en línea (Warschauer y Ames, 2010).

En cuanto al uso pedagógico de netbooks en el aula resulta de interés una investigación dirigida por el Banco Interamericano de Desarrollo, con la colaboración del Gobierno del Perú (Santiago *et al*, 2010) a fin de evaluar el impacto del programa implementado en ese país sobre el aprendizaje de las matemáticas, Español, habilidades y comportamiento, así como sobre los mecanismos que generan estos impactos.

El estudio abarcó una muestra de 320 escuelas en ocho departamentos. Cerca de dos tercios de estas escuelas se les asignó al grupo de tratamiento, mientras que el resto fueron asignados al grupo control. Entre abril y octubre de 2009, las escuelas tratamiento recibieron portátiles para cada estudiante y profesor en la escuela mientras que los maestros se capacitaron.

En noviembre de 2009, se recolectaron datos para documentar los impactos a corto plazo de la intervención. En ese momento, las escuelas tenían las computadoras por un promedio de tres meses. Los profesores utilizaban ordenadores portátiles principalmente para el español, matemáticas, arte y ciencia. Las aplicaciones más

utilizadas fueron las de procesador de textos, sonido y vídeo registrador, calculadora, pintura y la enciclopedia virtual Wikipedia.

Por último, conviene revisar con mayor profundidad el caso de Argentina. La experiencia más estudiada sobre el uso de netbooks en las aulas hasta el momento ha sido el programa “Todos los chicos en la Red” de la Provincia de San Luis. El proyecto consistió en la entrega de computadoras para niños con software de apoyo escolar a los estudiantes de primero a sexto grado de escuelas de determinadas localidades de la Provincia, en zonas rurales y semi-rurales, y de una computadora portátil a cada maestro de las escuelas que participaban del programa.

Entre 2008 y 2009 se entregaron 5.557 computadoras a alumnos y 433 a profesores. Estos últimos recibieron capacitación en el uso del software y también fue importante la inversión en infraestructura (sobre todo ligada a la conectividad) y en algunas políticas de acceso que no tenían a la escuela como centro. De acuerdo con la evaluación externa que realizó la Fundación CEPP (2009) sobre dicho programa, se evidencian resultados positivos en relación al vínculo de los chicos con las nuevas tecnologías, con los cambios en la comunidad y con la introducción de nuevas herramientas y contenidos en la vida familiar y social.

Los chicos se apropiaron rápidamente de esta tecnología y la usaban tanto en la escuela como en los hogares, para actividades recreativas como juegos en línea, actividades vinculadas al conocimiento escolar y otras acciones que antes no podían realizar, como tomar fotos, comunicarse rápidamente y a distancia o buscar información en otros ámbitos distintos a los locales.

En relación con la actitud de los profesores, el informe evaluativo señaló que en el aula hay baja resistencia de los profesores, pero que en líneas generales demandan mayor orientación. Los maestros y directores han mostrado buena predisposición a la integración de esta herramienta. Muchos de ellos todavía experimentan las computadoras como algo externo al “dar clase” y a lo central en la enseñanza. El informe señala que: “La percepción de los maestros y directores es que el recurso es muy interesante, pero aparece como un distractor del trabajo habitual del aula, algo que hacen ‘además de dar clase’” (CEPP, 2009: 28).

Algunos profesores adujeron que les resultaba complejo encontrar la forma de incorporar esta tecnología en el aula. Muchos de ellos sostuvieron que se les sumó un

problema en su trabajo, especialmente por la habilidad de los chicos de manejar la herramienta (abrir páginas, chatear, jugar) mientras debían prestar atención a la clase. Esas habilidades son vividas por los profesores “como una dificultad que deben enfrentar”. Aquí aparece la sensación de que, en algún sentido, ‘han perdido el control de la situación’” (CEPP, 2009: 6).

Sobre lo anterior, distintas investigaciones que abordaron el uso de innovaciones tecnológicas por parte de profesores ha mostrado que un cambio en la práctica pedagógica no depende sólo de las creencias y teorías personales del profesor sobre la enseñanza o de una conciencia individual para adoptar el uso de las tecnologías, sino que también está influido por las políticas y prácticas de la institución en su globalidad y de la cultura dentro de la institución (Fullan, 2002; Williams, 2005, citados por Berrocoso, Garrido Arroyo y Sosa Díaz, 2010).

Pero, además, el informe evaluativo destaca que “la discontinuidad de los procesos individuales que se dan actualmente entre cada alumno y su máquina, rompen cierta idea de la homogeneidad y control de los procesos que los profesores valoran como condiciones elementales para la clase” (CEPP; 2009: 27). Hay aquí, como se viene señalando, indicios de la fuerte tensión que implica para la forma de organización habitual del trabajo en el aula la introducción de una dinámica fuertemente individualizada.

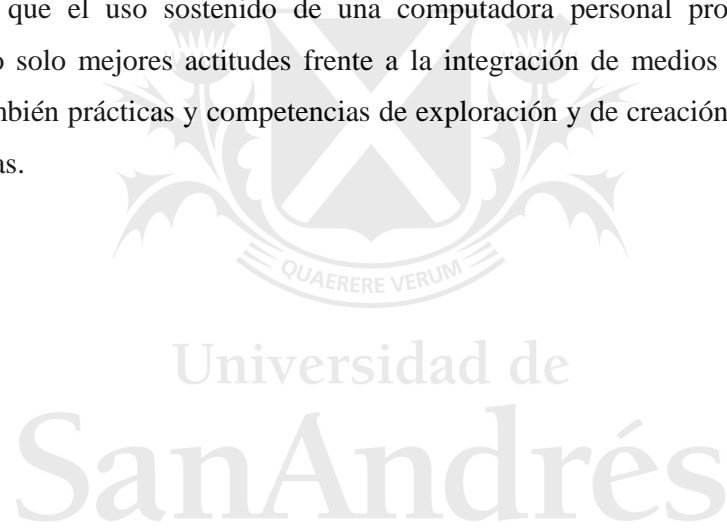
La idea de homogeneidad antes enunciada se asocia con la de simultaneidad. Gvirtz y Narodowski (1998), citado por Téllez (2000: 170) la entienden como el gran invento del siglo XIX en el que operó fuertemente el Estado: “es el dispositivo por el cual toda la actividad escolar se homogeniza para un tiempo y espacio políticos determinados”. Simultaneidad que consolida los principios del modelo comeniano acerca del “enseñar todo a todos” mediante métodos efectivos y uniformes que aplican una tecnología de disciplinamiento social al servicio de la educación.

Por otra parte, el programa “Todos los chicos en la Red” fue acompañado por el software Aula uno a uno, pensado “como un recurso para tareas escolares que los alumnos realizan en sus casas” (CEPP, 2009: 28), una especie de suplencia del maestro en los momentos en que los alumnos no están en la escuela. Pese a esta innovación, la investigación mostró que los profesores no la usaban en el aula, en parte por la

inseguridad respecto de cómo organizar una dinámica de trabajo con pantallas individuales.

El software pensado para el trabajo en casa reemplazaba la explicación del docente en el aula, y eso generaba una situación extraña, cuando no de difícil control, ya que parecía haber una suerte de corrimiento de la conducción del docente hacia la pauta que proponía el software, más centrado en la fijación y ejercitación que en la indagación.

Sin embargo, se pudo comprobar que en las aulas en las que el docente estaba más familiarizado con la tecnología, se observaba un cierto abandono del recurso Aula uno a uno y más autonomía en la búsqueda de nuevos materiales para la planificación de sus clases, así como aplicaciones más complejas presentes en las mismas computadoras. Esto ratifica que el uso sostenido de una computadora personal promueve en los profesores no solo mejores actitudes frente a la integración de medios digitales en el aula, sino también prácticas y competencias de exploración y de creación de contenidos más avanzadas.



CAPITULO 3: ENFOQUE TEORICO

3.1. Sociedad del conocimiento y educación.

El rasgo central de la nueva organización social consiste en que “el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/o al dinero, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad. Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad” (Thurow, 1996, citado por Tedesco, 2000: 11).

Las características más salientes de la sociedad actual podrían, siguiendo a Gvirtz (2009), ser resumidas de la siguiente manera:

- Existe un uso intensivo del conocimiento como factor primordial de producción y de competitividad de las naciones.
- El desarrollo del conocimiento y la velocidad de su intercambio es tal que, por primera vez en la historia, se ha transformado en un requerimiento indispensable para producir (Gore, 2004).
- La construcción de conocimiento se encuentra más relacionada con la construcción de campos de saber interdisciplinarios.
- Se produce un constante avance del desarrollo tecnológico pero de manera desigual e inconexa (Castells, 1999).
- Existen procesos de globalización económica y también cultural.
- Se genera una transformación del concepto de ciudadanía.
- El consumo se convierte en un eje de la vida social y la marginalidad social como producto.
- Existe una dificultad en construir sentidos, una tendencia a la fluidez y la inestabilidad (Bauman, 2002).

Lo distintivo de la época actual es que el conocimiento se emplea para el perfeccionamiento de instituciones y aparatos que producen más conocimiento en un “círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos” (Castells, 1999). El conocimiento se produce para ser vendido en el mercado y se consume para dar mayor valor a la producción. En otras palabras, el conocimiento deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en la principal fuente de producción (Lyotard, 1984).

Por consecuencia, en ese contexto, algunos de los cambios importantes que enfrentan la educación y la escuela son:

- El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable.
- La escuela deja de ser el canal único mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con la cultura, el conocimiento y la información.
- La palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional.
- La escuela ya no puede actuar más limitándose a las expectativas formadas durante la revolución industrial, entendidas como dar respuesta a la sola formación de personas para el mundo laboral.
- Las tecnologías tradicionales del proceso educativo están dejando de ser las únicas disponibles para enseñar y aprender.
- La educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito estado-nación e ingresa, ella también, en la esfera de los procesos de globalización.
- La escuela deja de ser una agencia que opera en un medio estable (Brunner, 2000).

Frente a estos rasgos surge la pregunta ¿Qué necesitan aprender los niños y jóvenes en la sociedad del conocimiento? Ante esto es interesante recuperar el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996: 34), que sostiene que la educación en el contexto actual debe basarse en cuatro pilares fundamentales:

- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias, lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

- *Aprender a hacer* a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien fundamentalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

- *Aprender a vivir juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

- *Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

3.2. Nuevas generaciones de estudiantes: nativos digitales.

La primera referencia a la expresión nativos digitales se encuentra en el trabajo de Mark Prensky titulado “Digital natives, digital immigrants”. En nuestro país fue Alejandro Piscitelli quien la difundió. Para Prensky, los estudiantes del actual sistema educativo han cambiado radicalmente respecto a generaciones anteriores: “Los estudiantes de hoy son hablantes nativos del lenguaje digital de las computadoras, los videojuegos y la Internet” (2001: 1). Partiendo de una analogía, aquellos que no nacieron en este entorno son llamados inmigrantes digitales, porque han tenido que adaptarse y participar en un proceso de socialización diferente.

Para Skiba y Barton (2006) las características de esta generación incluyen: competencias digitales, aprendizaje experiencial y activo; interactividad y colaboración; inmediatez y conectividad; sus preferencias en el aprendizaje tienden hacia el trabajo en equipo, las actividades experienciales y el uso de tecnología. Sus fortalezas incluyen realización de múltiples actividades simultáneamente, la orientación a metas, actitudes positivas y un estilo colaborativo. Para Piscitelli (2010), a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) los nativos satisfacen sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información y de formación.

Estos nuevos usuarios enfocan su trabajo, el aprendizaje y los juegos de nuevas formas: absorben rápidamente la información multimedia de imágenes y videos, igual o mejor que si fuera texto; consumen datos simultáneamente de múltiples fuentes; esperan respuestas instantáneas; permanecen comunicados permanentemente y crean también

sus propios contenidos. A los nativos digitales les atrae hacer varias cosas al mismo tiempo: son multitarea. Afrontan distintos canales de comunicación simultáneos, prefiriendo los formatos gráficos a los textuales. Utilizan el acceso hipertextual en vez del lineal. Funcionan mejor trabajando en red. Y prefieren los juegos al trabajo serio.

En su capacidad multitarea, buscan pasar el menor tiempo posible en una labor determinada y abrir el mayor número de frentes posibles, provocando pérdidas de productividad, descensos en la capacidad de concentración y períodos de atención muy cortos con una tendencia a cambiar rápidamente de un tema a otro (en lugar de prestar atención de forma continua en un único objeto). Aparece una forma de tratamiento de la información mucho más somera y superficial acompañada, en ocasiones, de una ansiedad relacionada con la obsesión de abrir el máximo número de comunicaciones o trabajos.

Respecto al ámbito exclusivamente educativo estos alumnos, en general, están mucho más predispuestos a utilizar las tecnologías en actividades de estudio y aprendizaje que lo que los centros y procesos educativos les pueden ofrecer. Esta situación puede llegar a generar un sentimiento de insatisfacción respecto a las prácticas escolares, creando una distancia cada vez mayor entre alumnos y profesores en relación a la experiencia educativa.

En contraste con los inmigrantes, con cierta tendencia a guardar en secreto la información (el conocimiento es poder), los nativos digitales tienden a compartir y distribuir información con toda naturalidad, debido a su creencia de que la información es algo que debe ser compartido. Para los inmigrantes digitales, la capacidad de abordar procesos paralelos de los nativos digitales no son más que comportamientos con apariencia caótica y aleatoria.

A su vez, los procesos de actuación de los inmigrantes suelen ser reflexivos y, por lo tanto, más lentos, mientras que los nativos digitales son capaces de tomar decisiones de una forma rápida, sin pensarlo mucho, y en ambientes complejos.

En relación con los juegos electrónicos, los utilizados por los inmigrantes digitales en décadas anteriores eran lineales, en funcionamiento y objetivos, mientras que los más recientes son más complejos, implicando la participación y coordinación de más jugadores. Además, los nativos digitales crean sus propios recursos: herramientas, armas, espacios, universos, etc., apropiándose de la tecnología, además de utilizarla.

Con algunos énfasis que los diferencian, tales trabajos (Prensky, 2001; Skiba y Barton, 2006) reportan que el cambio más contundente de las nuevas generaciones tiene lugar en términos de:

- Las diferencias cognitivas expresadas en las formas de aprender y de comunicar.
- Las competencias digitales.
- El aprendizaje experiencial y activo.
- El gusto por la interactividad y el trabajo en colaboración.
- La inmediatez y conectividad que las caracteriza.

En el marco de las características arriba mencionadas, existe una tendencia generalizada entre los profesores a considerar que los estudiantes saben más que ellos sobre tecnología, “porque vienen con el chip incorporado” (Rueda Ortiz y Quintana, 2004). Tal como fue señalado antes, en el entorno escolar han de convivir los “nativos digitales” -primera generación de estudiantes que han vivido y crecido completamente alrededor de las tecnologías digitales- con los “inmigrantes digitales” -profesores que han “migrado” a estas tecnologías en edades más tardías- (Prensky, 2001).

Prensky (2011) parte de la afirmación de que los adolescentes al salir de la escuela trabajan duro aprendiendo y adquiriendo un conocimiento informal (internet, You Tube, video juegos, móviles, telefonía celular) que los convierte en expertos durante el proceso; sostiene además que cuando aprenden algo fuera de la escuela lo pueden aplicar de manera inmediata a una situación real.

El énfasis en la diferencia que imponen las categorías de Prensky se sitúa, siguiendo a Bossolasco y Storni (2012) en la variable generacional. De allí surge al mismo tiempo la idea tan extendida de brecha digital, entendida como una oposición entre aquéllos que poseen un saber con respecto al uso de las nuevas tecnologías y aquellos que no. Al igual que en muchas de las conceptualizaciones actuales, nativos digitales parte de una suerte de cronocentrismo que supone, por un lado, la existencia de una época marcada por la singularidad de la novedad que impondrían las nuevas tecnologías y, por otro, por un fuerte protagonismo del colectivo juvenil en el escenario mediático.

Esta idea que coloca a los jóvenes como expresión de una cultura mediática o tecnológica ha funcionado como fundamento de muchos de los proyectos entusiastas de inclusión de las nuevas tecnologías en el aula. Ahora bien, cabe preguntarse sobre cuál es el lugar que se le adjudica a la escuela y al docente desde estas conceptualizaciones. En primer lugar, el docente es situado en la comunidad de los inmigrantes digitales y, como tal, su función se limita a hacer explícito y convertir en práctica escolarizada los saberes que los niños y jóvenes ya poseen. En esta visión, la escuela reduce sus intervenciones a la educación sobre los riesgos de las nuevas tecnologías y sus usos adecuados.

Buckingham (2008), Sefton-Green (2009), Selwyn (2009) y Dussel y Quevedo (2010) han criticado esta identificación de la generación digital. Al decir de estos últimos:

La noción de 'nativos digitales' suele colocar en los jóvenes la iniciativa, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que generan los nuevos medios, y suele exculpar y poner a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos, más relevantes y más desafiantes de esas tecnologías (Dussel y Quevedo, 2010: 7).

El concepto provee un diagnóstico homogeneizador y simplista de los jóvenes, cuando en realidad sus prácticas y relaciones con las tecnologías son bien diversas, según su nivel socio-económico, el género, grupos de pertenencia, entre otras variables.

La categoría de nativos digitales, siguiendo a Bossolasco y Storni (2012), constituye una idealización que termina cayendo en una homogeneización que olvida no sólo las distinciones de clase y el problema de la desigualdad en el acceso a las nuevas tecnologías por parte de los jóvenes sino también las diferencias que provienen de las diversas motivaciones, los contextos y las valoraciones que realizan los que sí tienen acceso, sean o no jóvenes.

Entonces, esta descripción de las categorías de nativos digitales e inmigrantes digitales permitirá analizar algunos datos empíricos recolectados según las relaciones o distancias/acercamientos entre profesores y estudiantes en los usos de netbooks bajo un modelo 1 a 1 en las clases observadas, pero teniendo en cuenta los recaudos necesarios y las objeciones que los autores arriba citados han realizado frente a la utilización del concepto. Por ende, no todos los adultos perciben negativamente a la tecnología y carecen de saberes para su utilización ni todos los jóvenes son sus usuarios natos, como

tampoco son capaces de hacer transposiciones de lo aprendido fuera de la escuela a la tarea allí propuesta, ni tienen una mirada positiva sobre ella.

En el escenario actual donde la brecha generacional puede jugar un papel importante en la explicación de las percepciones y usos de las netbooks, Henry Jenkins (2006), citado por Carrillo (2014: 54) aporta para su comprensión el concepto de “pánico moral”, que hace alusión al miedo que se apodera de los adultos en relación a los nuevos medios digitales. Este temor surgiría a partir de tres factores:

El primer factor es el miedo que le tienen los adultos a los adolescentes. No es nuevo que los adolescentes se identifiquen con símbolos que hacen propios con el fin de ganar autonomía. Es probable que los adultos vuelquen en la nueva cultura popular su temor ante el inevitable hecho de que sus hijos adolescentes están creciendo, y por ende, separándose de ellos en pos de mayor autonomía.

El segundo factor es el miedo que le tienen los adultos a las nuevas tecnologías. Si bien la mayoría de los adultos saben de la importancia de éstas para la educación, muchos perciben que la exposición de los adolescentes a los nuevos medios digitales los aísla de otras posibilidades. Jenkins (2006) afirma que, en algunos casos, los adolescentes encuentran en el contacto on line una red de contención alternativa a sus realidades.

El tercer factor es la creciente visibilidad de la cultura juvenil. Los jóvenes, especialmente los varones, han disfrutado de entretenimientos riesgosos y hasta un poco sangrientos en todas las épocas. Sin embargo, en tiempos pasados, era menos probable que los adultos supieran lo que estaba ocurriendo fuera de su supervisión. La nueva era digital convierte en visible la cultura popular de los jóvenes, confrontando a los adultos con situaciones que en el pasado pasaban inadvertidas. Consecuentemente, los adultos se inquietan y, por lo tanto, se aíslan cada vez más de la cultura popular.

Las relaciones entre sujetos y los usos de netbooks se despliegan en el contexto concreto de una institución, que es la escuela. A continuación se explica su función en el marco de los lazos entre tecnología, sociedad y educación.

3.3. Tecnología, Sociedad y Educación: la función mediadora de la escuela.

Para comprender en profundidad las complejas relaciones entre los sujetos de enseñanza y aprendizaje y los dispositivos que atraviesan y constituyen los procesos educativos, se debe tomar distancia tanto de perspectivas mecanicistas que reducen el espacio del aula a la ejecución de mandatos oficiales y a la práctica de los sujetos a una obediencia irreflexiva –basada en una conducta habitual, en una mera adaptación al orden establecido–, como así también de las posiciones que, revalorizando el papel de los sujetos y la autonomía de las instituciones, desconocen sus condicionantes estructurales, la relevancia de las regulaciones estatales o institucionales en las aulas y su papel como orientadoras de la acción, quedando ésta reducida a un cálculo racional de costos y beneficios.

Dentro de una sociedad en red, la tecnología es sociedad y ésta, a su vez, no puede comprenderse sin sus herramientas técnicas (Castells, 1996). Ni la tecnología determina la sociedad (falso determinismo), ni tampoco la sociedad determina el curso del cambio tecnológico. El resultado depende de un complejo modelo de interacción entre ambos fenómenos. Por lo tanto, las relaciones técnicas, lejos de estar apartadas de las relaciones sociales, están incrustadas en ellas (Ingold, 1990).

Adoptado el supuesto de que cualquier herramienta libera una fuerza que es personal más que mecánica, se entiende por qué existe un amplio consenso en aceptar que no hay determinismo tecnológico en la modificación de los modelos de enseñanza y aprendizaje. Al decir de Levis (2005), las tecnologías no deben ser un fin en sí mismas: es la apropiación social la que le otorga a toda tecnología un uso significativo.

Y es desde allí que se concibe a la escuela como mediadora entre la cultura de la comunidad social y las exigencias educativas de promoción del pensamiento reflexivo. Dicha mediación es lo que complejiza el fenómeno de una computadora por niño en la escuela (Dussel y Quevedo, 2010).

Ahora bien, hablar de nuevos medios digitales implica pensarlos como “sistemas simbólicos altamente complejos” (Coria, 2003) que intervienen tanto en la producción de servicios y bienes culturales como en los procesos de socialización, transformando los modos de producción, circulación y recepción de la información y del conocimiento. Se trata de dispositivos que no deben concebirse como elementos neutros, sino que, por el contrario, están subordinados a los intereses y a las motivaciones sociales que los producen y usan (Buckingham, 2007).

Afirma Palamidessi (2006: 46) que “en el pasaje de su contexto de producción a sus contextos de uso, las tecnologías son reinterpretadas y reconstruidas por los sujetos usuarios de acuerdo con los marcos culturales e institucionales en los que ellos se desenvuelven”. En consecuencia, resulta oportuno aclarar que el término “tecnologías de la información” es ambiguo. Según Burbules (2000: 20):

Consiste en considerar a las tecnologías como herramientas, objetos usados para alcanzar determinados propósitos, generando una concepción instrumental/tecnocrática que externaliza las tecnologías, las ve como objetos fijos, con un uso y una finalidad concretos.

La incorporación de estos medios en el ámbito escolar conlleva teorizar sobre el concepto de “tecnología educativa”. Según Litwin (2005: 18), se trata de:

Un cuerpo de conocimientos referidos a las prácticas de la enseñanza configuradas en relación con los fines que le dan sentido al acto de enseñar. Ese cuerpo de conocimientos, construido a la luz de experiencias que significan buenas propuestas de enseñanza, reconoce la influencia de las nuevas tecnologías en aquella, y de las características de las estrategias profesores cuando son mediadas tecnológicamente.

En otras palabras, la tecnología educativa refiere al cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza, incorporan todos los medios a su alcance y responden a la consecución de fines en un contexto socio-histórico que le otorga significación (Litwin, 1993).

Se entiende que las computadoras portátiles son medios culturales de la sociedad contemporánea y que su desarrollo e introducción en ámbitos específicos como la enseñanza se produce como parte de los fenómenos de cambio sociocultural de las últimas décadas. Al respecto, Lisa Gitelman (2008) plantea un modelo de medios que funciona en dos niveles: en el primero, un medio es una tecnología que posibilita la comunicación; en el segundo un medio es un conjunto de protocolos asociados o prácticas sociales y culturales que se han desarrollado en torno a dichas tecnologías (citado por Jenkins, 2008). Los protocolos expresan una enorme variedad de relaciones sociales, económicas y materiales (Dussel, 2010).

Las consecuencias culturales y epistemológicas que suscitan los medios digitales son abordadas desde el campo de la educación por el estudio de las llamadas *nuevas*

alfabetizaciones, entendiendo por alfabetización aquellos conocimientos y habilidades que, dinámicos e históricamente determinados, son necesarios para el desempeño social.

La hipótesis que fundamenta tales estudios es que, en la actualidad, y debido en gran medida a la redefinición en las relaciones sociales y las formas de producción cultural que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación traen consigo, esas habilidades transitan por un momento de negociación, donde retrocede la palabra escrita frente a otros códigos y soportes de la transmisión cultural (Corio, Lankshear, Knobel y Leu, 2008, citados por Montero, 2011).

Desde la perspectiva de Knobel y Lankshear (2008) se argumenta que mientras la escuela propone una estrategia de aprendizaje de tipo *empuje (push)*, donde los contenidos de la enseñanza se definen previamente a través de unos diseños curriculares que hacen disponibles contenidos que en un futuro serán útiles a los estudiantes, la participación en los nuevos medios está sustentada en una estrategia que responde más bien a una lógica de *tire (pull)*, donde el usuario decide qué y cuándo aprende, de acuerdo a su propia trayectoria e intereses.

Todas las cuestiones desarrolladas hasta aquí sobre la función mediadora requieren de cambios necesarios para que la escuela actual pueda cumplir con dicha función. Para Sefton-Green (2006), la comprensión de aquellas nuevas formas de comunicarse y de aprender es fundamental en la elaboración de currículos que se centren en el alumno. Al mismo tiempo, Livingstone, Van Couvering y Thumim (2008), citados por Montero (2011), señalan que el futuro ejercicio de la ciudadanía, la participación en el mundo del trabajo y las posibilidades de aprendizaje continuo de los jóvenes, estarán atravesados por los deseos y modos de ser que se manifiestan en la participación y producción con los nuevos medios, de tal modo que su consideración contribuye a repensar la escuela, sus estructuras, sus métodos y sus contenidos.

En este sentido, Doueihy (2010: 35) asegura que:

La cultura digital está compuesta por modos de comunicación y de intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y remodelan el saber en formas y formatos nuevos, y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber[...] La cultura digital exige formas nuevas y siempre cambiantes de alfabetización, una alfabetización digital.

Uno de los elementos a tener en cuenta es que la cultura letrada, fundante del sistema escolar moderno y su definición de alfabetización, propone una lectura que

sigue una lógica temporal que en buena medida se opone a la lógica espacial que organiza los textos digitales (Doueïhi, 2010). Tal como subrayan Kress y Van Leeuwen (2001), citados por Montero (2011), esa hegemonía de la palabra como sistema de representación es cuestionada por formas de comunicación no sólo multimediales (que utilizan variados y simultáneos soportes mediáticos) sino también *multimodales*, donde distintos modos semióticos (textuales, visuales y auditivos) se combinan para producir sentido.

Cuando se alude al uso de los nuevos medios digitales, se hace referencia a “la utilización, en términos de atribución de sentido, que cada uno de los sujetos hace de la recepción de los productos de los medios en relación con sus prácticas cotidianas” (Cabello, 2006: 145). Esta concepción tiene como presupuesto que los actores sociales, en una situación cultural dada, otorgan nuevo sentido a los contenidos recibidos conforme a su experiencia cultural y social (Cantú y Cimadevilla, 1998). Como señala Cabello (2007), la noción se complejiza cuando en el terreno del análisis no sólo se consideran los aspectos relacionados con los contenidos, sino que además se agregan las múltiples posibilidades que aporta la interactividad, esto es, el vínculo que establece el sujeto con la máquina, que se materializa en el manejo de ella y en cada uno de los comandos que éste le imprime.

En esta dirección, Cabello (2007: 145) sigue ampliando la noción de ‘uso’ a partir de la idea de praxis operativa y afirma que:

Los usos de estas tecnologías implican una praxis a partir de la cual los usuarios pueden efectivamente reelaborar contenidos conforme a su experiencia cultural, incluso más allá de su experiencia simbólica. Al mismo tiempo pueden realizar otro tipo de operaciones que viabilizan el establecimiento de relaciones de intercambio entre diferentes agentes y, con ellas, la actualización de diversos tipos de prácticas comunicativas.

Esta perspectiva permite vislumbrar que la utilización de cualquiera de las tecnologías informáticas lleva dentro de sí el establecimiento de vínculos sociales y la posibilidad de la construcción colectiva del conocimiento.

Por su parte, Geliga Vargas (2006: 83) define al uso de este modo:

La posibilidad de utilizar las tecnologías, reconociendo sus limitaciones y posibilidades para cada contexto de uso, apropiándolas para la consecución de objetivos individuales y colectivos, adaptándolas crítica y participativamente al

conjunto de prácticas comunicativas que hacen a la sociabilidad, y utilizándolas como recursos para la creación, expresión, producción e intercambio cultural.

Las problemáticas del uso están fuertemente relacionadas con el tema del acceso. Este, según Burbules y Callister (2000), contempla dos dimensiones: las condiciones de acceso, es decir, las características de una situación que permiten o impiden participar en ella (computadoras, conectividad, etc.); y los criterios de acceso, esto es, las propiedades personales que la gente necesita poseer a fin de obtener el acceso real.

Para garantizar las condiciones de acceso en el ámbito educativo es que se generan distintos programas sobre la base de un modelo uno a uno con la meta de que cada niño tenga un dispositivo digital portátil, generalmente con acceso a Internet. En Latinoamérica, los dispositivos más usados actualmente para las iniciativas uno a uno son las computadoras portátiles o laptops -incluyendo las llamadas netbook y laptops de bajo costo. (Severín y Capota, 2011).

Pelgrum y Law (2004) identifican, a partir del análisis de distintas experiencias internacionales, tres modelos básicos de integración de los nuevos medios digitales:

Aprender sobre las TIC. las tecnologías se integran en las escuelas como un contenido específico del currículum que cuenta con una asignación horaria específica, muchas veces un espacio particular (el laboratorio de computación) y un profesor especializado que imparte su clase –el caso de las asignaturas Informática, Computación, TIC, según se denomine–. Puede darse de diversas maneras y con distintos enfoques pedagógicos, pero siempre como una asignatura en sí misma, sin impactar en el currículum de otras asignaturas.

Aprender con las TIC. Esta forma de “hacer” consiste en incluir herramientas como Internet y recursos multimediales para el aprendizaje de los contenidos habituales del currículum sin modificar los enfoques y las estrategias de enseñanza. También en este caso, las TIC se superponen al currículum tradicional y son una herramienta más para su desarrollo. No constituyen una innovación genuina, si bien instruyen a los alumnos en el uso de una herramienta necesaria como competencia para el mundo globalizado.

Aprender a través de las TIC. Aquí las tecnologías constituyen una parte integral e inseparable de la propuesta curricular, y modifican los procesos de transmisión y construcción del conocimiento en la escuela y fuera de ella. Esta opción es la más innovadora y, por tanto, la más compleja. Implica que las tecnologías se monten sobre

una propuesta educativa diferente y la potencien, por lo que se requiere el trabajo conjunto de esta perspectiva con la anterior.

En este contexto resulta ilustrativo mencionar el programa OLPC, una iniciativa del Instituto Tecnológico de Massachusets (MIT) en Estados Unidos, que tiene por misión proveer a los chicos del mundo de nuevas oportunidades para explorar, experimentar y expresarse. Nicholas Negroponte fundó OLPC partiendo de un núcleo de investigadores del Media Lab del MIT, que creció rápidamente incorporando al grupo personas provenientes de la enseñanza, la industria, las artes, los negocios y la comunidad open-source que promociona y desarrolla el software de código abierto.

Partiendo del supuesto de que los costos de fabricación de las computadoras personales, impedirían su difusión en las poblaciones infantiles del mundo, especialmente en los países pobres, diseñaron un tipo de notebook “para chicos pobres” de países en vías de desarrollo, denominada Laptop XO. Esta se diferencia de las netbooks y computadoras tradicionales porque es ultra-económica, no depende de la red eléctrica para su funcionamiento (la pila puede recargarse vía manivela), consume poca energía (menos de dos watts nominales), es de tamaño chico y liviana, con una vida útil de 5 años.

Hasta aquí se ha desarrollado los principales temas vinculados a la tecnología y la sociedad en el horizonte de la función mediadora de la escuela. A continuación se explicitará la cuestión de los nuevos medios digitales específicamente en el contexto del aula.

3.4. Los nuevos medios digitales en las aulas

Los nuevos medios digitales han causado una especie de revolución en la economía, la política, la sociedad y la cultura. La sociedad está siendo testigo de una profunda transformación en las formas de producir riqueza, de interactuar socialmente, de definir identidades y de producir y hacer circular el conocimiento (Dussel y Quevedo, 2010).

En esta realidad contextual, se adopta el concepto de “nuevos medios”, más que de “nuevas tecnologías”, porque se entiende que las tecnologías no circulan solas, sino que lo hacen dentro de medios que conllevan protocolos de uso, con sus códigos,

expectativas definiciones sobre los productores y usuarios (Gitelman, 2008) citada por Dussel (2012: 36). Por consecuencia, en este estudio se adhiere al concepto de “nuevos medios digitales” y no de “TIC”, aunque se respetará la denominación específica del objeto de estudio que haga cada autor citado, cada bibliografía o en los testimonios o fuentes recogidas en el trabajo de campo.

Los nuevos medios digitales son aquellos medios de comunicación que se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la programabilidad y la reducción de la información a bits, esto es, unidades uniformes que pueden contener sonido, texto o imágenes en una combinación de registros inédita en la historia humana. Estos nuevos medios incluyen las computadoras, los celulares, las redes sociales, cámaras y videos digitales y videojuegos, entre otros” (Ito *et al*, 2010, citado por Dussel, 2012: 206).

En este sentido, David Buckingham (2008), uno de los investigadores internacionales líderes en el campo de la educación en los medios, se refiere a *medios*. Estos no conforman meras tecnologías (si bien dependen de éstas en cuanto a la producción, la circulación, el consumo y el uso) sino que son formas de representación, cultura y comunicación; están inmersos en los procesos sociales y culturales. Los *nuevos medios* son un concepto que abarca la emergencia de tecnologías digitales, informatizadas, en red o de comunicación a finales del siglo XX. La mayoría de las tecnologías descritas como *nuevos medios* son digitales, y a menudo presentan características como las de ser manipulables, en red, densas, comprimidas, interactivas, e imparciales.

En este marco, las computadoras portátiles no son un mero canal de comunicación o soporte -visión tecnocrática-, sino que condicionan y modulan las transacciones comunicativas entre profesores y estudiantes y, a su vez, entre éstos. El tipo de medio utilizado en el aula tendrá consecuencias para las formas de agrupamiento de los alumnos, el modo de gestionar y dirigir actividades, las normas de comportamiento y relación social (Area, 2000).

Se concibe a las computadoras como medios de enseñanza, es decir, como “recurso tecnológico –soporte físico- que articula en un determinado sistema de símbolos ciertos mensajes –el contenido- con propósitos instructivos –el enfoque-” (Escudero, 1983: 91). En este sentido, todo medio posee tres dimensiones (Area, 2000):

- La dimensión semántica: refiere a los contenidos, informaciones, mensajes del mismo. Lo que dice el medio.
- La dimensión sintáctica: alude a cómo es presentado el mensaje en el medio. Incluye el modo en que se estructura, organiza y simboliza la información.
- La dimensión pragmática: es el uso del medio. Es el cómo y para qué será empleado el mismo.

Con relación a esta última dimensión, si bien algunos estudios (Cabello, 2006) muestran que los profesores manifiestan predisposición favorable frente a las TIC, aún reconociendo falta de conocimientos técnicos para avanzar autónomamente en el uso de las computadoras, Gallego (2001) reconoció tres dimensiones sobre esta problemática del uso de los medios:

- *cuestiones actitudinales* (percepciones, opiniones y valoraciones).
- *cuestiones prácticas y organizativas* (conocimiento experiencial en torno a la selección, uso y evaluación de las computadoras, contextos de aplicación y elementos organizativos que influyen tanto a nivel de aula como de la escuela).
- *cuestiones formativas* para la mejora de la práctica, con las consecuentes derivaciones en el diseño de los programas curriculares.

Sin embargo, la discusión sobre el impacto de los nuevos medios digitales en el aula solo puede comprenderse si se reflexiona sobre el rol que se le ha asignado al docente en el modelo tradicional de enseñanza. Durante más de un siglo, el rol docente se construyó centrado en la transmisión de una lista de conocimientos con una prescripción de objetivos y métodos subordinados a una autoridad ministerial oficial.

Aún hoy se puede observar que la impronta transmisora del paradigma conductista no sólo tiene vigencia en el acontecer del aula, sino que, a pesar del aporte de las teorías críticas, no ha perdido influencia. Partiendo de la concepción de aula tradicional es que se deben analizar las dificultades de los profesores para integrar los nuevos medios

digitales en educación. Larry Cuban (1986), citado por Area Moreira (2003), al explicar la historia y evolución de la tecnología dentro de la enseñanza a lo largo del siglo XX, identificó que existe un patrón o modelo que reiteradamente se repite cuando se pretende incorporar a la enseñanza un medio o tecnología novedosa.

Sucedió con la aparición de la radio, el cine, los proyectores de diapositivas, la televisión, el vídeo, y en estos últimos tiempos, con las computadoras portátiles. Este patrón consiste en que el nuevo medio crea altas expectativas de que innovará los procesos de enseñanza y aprendizaje, posteriormente se aplica a las escuelas, y cuando se normaliza su utilización, se descubre que su impacto no ha sido tan exitoso como se esperaba achacándose a causas diversas: falta de medios suficientes, burocracia administrativa, insuficiente preparación del profesorado, etc. En consecuencia, los profesores siguen manteniendo sus rutinas tradicionales apoyadas, básicamente, en las tecnologías impresas. Para poder entender el problema de los profesores, se considera valioso recurrir a la categoría de rol docente. El *rol docente* dentro de la cultura digital puede ser definido como:

Las funciones que desempeña el docente, en el marco de un modelo educativo que permita y promueva el desarrollo profesional del mismo, que se caracterizan por mediar entre las tecnologías informáticas y los estudiantes, orientar y tutorar la investigación, facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje y diseñar situaciones y contextos propicios de aprendizajes con el objetivo de proponer el trabajo colaborativo y cooperativo tanto entre los estudiantes como con otros profesionales. (González Gartland, 2008: 7).

Por ello, el nuevo rol del docente implicará, siempre en el contexto de la cultura digital, facilitar la construcción de otro lugar de aprendizaje. Así, este nuevo rol le convertirá en facilitador o mediador del aprendizaje con tecnologías; orientará su uso y el desarrollo de competencias, a la vez que diseñará situaciones de aprendizaje que incluyan a la tecnología permitiendo la construcción crítica de saberes.

Todo esto demandará no sólo un cambio metodológico —en relación con estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación—, sino también una transformación en el modo de asumir y pensar la práctica docente. El uso crítico de los nuevos medios digitales supone que un docente pueda tomar una postura en relación con los cambios asociados a ellas, ya sean sociales, económicos, culturales o respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, analizando los intereses que se ponen en circulación junto con su inclusión, asumiendo, a la vez, un compromiso ético.

En relación con el cambio metodológico en las prácticas de la enseñanza, Litwin (2003: 1) puntualiza:

El problema es la herramienta en relación con el contenido y con el proyecto que le da sentido. O sea, si se concibe en un proyecto en el que tiene sentido la utilización de la herramienta, ésta puede potenciar la propuesta educativa o enmarcarla. Si es la herramienta la que se impone a un contenido, con independencia del tratamiento que requiere, puede aplastar al contenido poniéndole la marca que tiene el soporte. Y, en este caso, se banaliza el contenido por el mal uso de la herramienta.

Frente a este problema develado, Cabello (2006) identifica tres rasgos definatorios de la relación entre las TIC y los procesos educativos formales: el carácter instrumental que se le atribuye a las TIC, la centralidad de la apropiación individual de las nuevas tecnologías y la fusión entre los conceptos de información y conocimiento en torno a la evaluación de las TIC. Estos rasgos actúan como condicionantes tanto de las representaciones como de los usos que los maestros o profesores tienen de las tecnologías en la institución escolar. Sobre esto último, Buckingham aduce que:

Hay pocas pruebas concluyentes de que el uso difundido de la tecnología haya contribuido a mejorar el rendimiento, mucho menos a generar formas más creativas o innovadoras de aprender para la mayoría de los jóvenes (2008: 225).

El acceso a las netbooks no garantiza el aprendizaje ni la apropiación sobre cómo esas herramientas funcionan ni, menos aún, tener las habilidades para producir nuevos conocimientos a partir de ellas. Entonces, no se trata sólo de tener aparatos en las escuelas sino, fundamentalmente, de enseñar a comprender las lógicas de funcionamiento de la tecnología y producir nuevos conocimientos con ellas y sobre ellas (Dussel y Quevedo, 2010). Por ello, las tecnologías no pueden ser sólo un instrumento o un recurso para embellecer las clases sino que tienen que estar imbricadas en la propuesta de enseñanza como “medios para” y como “objetos de enseñanza”.

La dimensión pedagógica de las propuestas de enseñanza con computadoras portátiles, por su parte, se apoya en las principales potencialidades de las TIC: la posibilidad de mayor autonomía en el proceso de aprendizaje y en la gestión del conocimiento, la co-construcción del conocimiento y la diversidad de fuentes de información. Potencialidades que responden a “aprender a conocer” y “aprender a vivir juntos”, dos dimensiones que junto con “aprender a hacer” y “aprender a ser”,

conforman, como ya se desarrolló previamente, según Delors (1996), los cuatro pilares fundamentales de la educación del siglo XXI.

Los nuevos medios son tecnologías que permiten la autoría o la creación de los usuarios o receptores, en contraste con los medios tradicionales en los que el emisor tiene mayor peso. En este sentido, Andrew Burn (2009) señala que la posibilidad de ser *autores de medios* ha cambiado porque las nuevas tecnologías permiten a una escala mucho mayor, más económica en tiempo y más efectiva en el plano de la comunicación, realizar los siguientes procedimientos:

- Iteración: revisar indefinidamente.
- Retroalimentación: despliegue del proceso de trabajo.
- Convergencia: integración de modos de autoría distintos: video y audio, etc.
- Exhibición: poder desplegar el trabajo en distintos formatos y plataformas, para distintas audiencias.

En este apartado se explicaron aquellos conceptos teóricos que, vinculados a los nuevos medios digitales, son potentes para entender lo que puede suceder en el aula con su llegada. A continuación se plantea la vinculación entre las netbooks y la cuestión curricular.

3.5. El debate sobre el lugar de las netbooks en los diseños y desarrollos curriculares

Antes de la aparición de las netbooks –dispositivos móviles de bajo costo con acceso a Internet de banda ancha– en el aula de clase bajo el modelo 1:1, coexistían en la escuela, siguiendo a Artopoulos (2013), dos soluciones alternativas: el laboratorio y el aula conectada: El laboratorio de computación, primera forma institucionalizada en que la informática ingresó en la escuela, fue la solución curricular más práctica cuando la computación se definió como un área de conocimiento:

En la medida en que la computación fue un medio de producción de conocimiento transversal a las áreas y luego un nuevo medio de comunicación social, sinónimo de redes, se empezó a experimentar con computadoras de escritorio en las aulas de clase con conexión de cable a Internet. La concepción pedagógica pasó de la disciplina especial al diseño de actividades grupales mediadas por computadora, lo

que dio nacimiento al trabajo colaborativo en el aula. Esta última solución tuvo un tiempo exiguo de experimentación -lamentablemente- debido a la excitación que provocó la llegada de las netbooks conectadas a Internet inalámbrica de banda ancha. (Artopoulos, 2013: 6).

En las dos últimas décadas del siglo pasado, el desarrollo tecnológico ha proporcionado de forma continua productos informáticos que admiten la confluencia de todos los sistemas de representación anteriormente desarrollados en la historia –es decir, la voz, la música, los textos escritos y las imágenes fijas y en movimiento– y les proporcionan un soporte adecuado.

La alfabetización en los orígenes del sistema educativo estaba vinculada a las tradicionales funciones de lecto-escritura y de cálculos matemáticos básicos, pero en la actualidad la literatura internacional plantea la noción de alfabetización digital:

De la misma manera que la alfabetización clásica implica aprender a escribir y a leer, la alfabetización digital ha de implicar la producción creativa en los nuevos medios y, a la vez, el consumo crítico de los mismos. (Buckingham, 2005: 275).

Esta es una de las nociones que se explicita aquí ya que permite entender que los profesores hoy tienen que cumplir, además de la alfabetización tradicional, con ésta demanda desde los modelos actuales de sociedad del conocimiento y que se plasma claramente con la llegada material de netbooks a cada una de las escuelas.

El debate de integración de las netbooks en las aulas como objeto de estudio-contenido se enmarca en una discusión mayor y más general sobre si los nuevos medios deben ser una asignatura específica del plan de estudios o si debe ser un contenido transversal. Como bien reconocen Dussel y Quevedo:

(...) habría que realizar un debate más profundo sobre si fue conveniente convertirla en una disciplina escolar, con el riesgo de aislamiento y marginalidad que implica pero con el valor de un foco específico y un perfil docente asociado claro, o si sirvió que se constituyera en un eje de trabajo transversal en el currículum, como se hizo en otras experiencias, con la potencialidad de ser incorporado por todos los profesores pero con el peligro de ser un contenido del que nadie termina apropiándose y acaba por ser, en consecuencia, ignorado. (2010: 64).

Más aún, cuando las Tecnologías de la Información y la Comunicación se introducen en las escuelas, se perciben, siguiendo a Berrocoso, Garrido Arroyo y Sosa Díaz (2010) como innovadoras por sí mismas, sin considerar el contenido transmitido a través de su uso (por ejemplo, un procedimiento o un concepto), su función (parte de

una tarea de aprendizaje o una herramienta de comunicación) o el alcance de su aplicación (toda la escuela o sólo una determinada asignatura en un aula específica).

Una innovación pedagógica apoyada en nuevas tecnologías se ha definido como un conjunto de soluciones pedagógicas y medios tecnológicos que apoyan un cambio desde el paradigma educativo tradicional hacia un enfoque pedagógico emergente, basado en una concepción del aprendizaje, es decir, el fomento del aprendizaje centrado en el alumno y el constructivismo, y la adquisición de competencias de aprendizaje para toda la vida (Nachmias, Mioduser y Forkosh-Baruch, 2008).

Para Drent y Meelissen (2008), un determinado uso de las TIC puede ser considerado innovador si tiene las siguientes características:

(a) La aplicación de las TIC facilita el aprendizaje centrado en el alumno: los estudiantes pueden influir, con gran autonomía, en su propio aprendizaje adaptando éste a sus propias necesidades e intereses.

(b) Existe una diversidad de herramientas en el uso de las TIC: se combinan diferentes aplicaciones TIC porque se entiende que cuando sólo se utiliza una aplicación es menos probable que el profesor haya integrado el uso de las TIC en el apoyo a la planificación educativa orientada al estudiante.

3.6. La construcción metodológica de la enseñanza en las clases de Prácticas del Lenguaje con netbooks en un modelo uno a uno.

Los procedimientos arriba descriptos tienen lugar dentro de un marco específico: las prácticas de enseñanza. Estas se definen por su naturaleza social y por ser históricamente determinadas, es decir, se generan en un tiempo y en un espacio concreto. Como tales, dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir, explícita o implícitamente, algún tipo de racionalidad al ejercicio docente dentro de la institución escolar, en general, y en el aula particularmente.

Esa actividad intencional, siguiendo a Edelstein (2011) puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles, según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan. En cuanto práctica portadora de una racionalidad,

responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. A su vez, como prácticas políticas, remiten a la esfera de lo público y, por ello, solo pueden entenderse en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forman parte.

Se trata de unas prácticas sostenidas sobre procesos interactivos múltiples que, sin embargo, al menos en algún sentido, siempre cobran formas de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que maestros y profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, como se comparte y como se construye en el aula (Edelstein, 2011).

De acuerdo a lo ya explicado, la tecnología por sí misma no genera aprendizaje de forma espontánea ni calidad educativa, por lo que se torna necesario analizar las prácticas de la enseñanza construidas en torno a dicha tecnología, identificando los fines educativos, los métodos didácticos y las actividades que se realizan con las netbooks en el aula (Area, 2008). Esos elementos se articulan en lo que Edelstein (2008) denomina: Construcción Metodológica.

Dicha categoría permite reconocer aquellas dimensiones que interesan a la hora de considerar la enseñanza y el aprendizaje, teniéndolas en cuenta como opciones genéricas siempre presentes que, sin embargo, tienen expresiones ad hoc: consideraciones respecto del saber a enseñar, los sujetos que se apropian de ese saber, las interacciones y actividades que se proponen, y los medios y materiales que se producen o seleccionan para enseñar.

Se trata de comprender las lógicas que se movilizan y distinguen para converger en la construcción metodológica como acto singular creativo y expresión de una síntesis particular de opciones, que se estructura casuísticamente en relación con el contexto –de aula, institucional, social y cultural- (Edelstein, 2008). Adherir al concepto de construcción metodológica implica:

Reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, 2008: 85).

El uso de las netbooks en una construcción metodológica conlleva resolver una problemática. Según las palabras de Gvirtz y Palamidessi (1998: 200):

La problemática sobre qué recursos utilizar está abierta; dependerá de las características propias del contenido, de las finalidades que se persiguen, de lo disponible, de lo que los alumnos deseen. Pero debemos saber que la adopción misma de un recurso u otro dará un cierto encuadre a la actividad y al contenido mismo.

Dichos autores postulan ocho variables básicas para pensar la construcción metodológica de una clase:

- A. Las metas, objetivos o expectativas de logro.
- B. La selección de contenidos.
- C. La organización y secuenciación de contenidos.
- D. Las tareas y actividades.
- E. La selección de materiales y recursos.
- F. La participación de los alumnos.
- G. La organización del escenario.
- H. La evaluación de los aprendizajes.

La categoría “tareas y actividades” puede relacionarse con la de “segmentos de actividad” (Stodolsky, 1991; Gump, 1969; Berliner, 1983). Estos son entendidos como las subunidades del contexto más amplio –la sala de clase– que se distinguen por poseer dimensiones descriptivas particulares: su propósito o función, el patrón de actividad general, las normas de conducta, el rol del profesor, y el agrupamiento y tipo de acciones que realizan los estudiantes.

Por último, en este apartado, se hace referencia la idea de enseñanza tradicional. La escuela tradicional aparece en el Siglo XVII en Europa con el surgimiento de la Burguesía como expresión de la Modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina. La escuela tradicional que surge en el año 1880 en nuestro país operaba sobre la base de la transmisión de información a la que los estudiantes no accedían de otro modo; la escuela era un centro de distribución de información.

Según Pineau, Dussel y Caruso (2001), el aula tradicional ordenó las prácticas cotidianas, a partir del triunfo final y avasallante del método simultáneo, gradual o frontal. La organización del espacio, el tiempo y el control de los cuerpos siguió el método de organización propuesto por éste último. El docente ocupó lugar privilegiado y el aprendizaje se encontraba unido en la enseñanza. A su vez, se privilegiaron los procesos intelectuales de todo tipo con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados. Se buscaba formar la mente de los alumnos en su máxima expansión, y para ello era necesario inmovilizar sus cuerpos.

El orden y el control se aplican mediante la simultaneidad de la enseñanza, es decir, un grupo de alumnos recibe la misma instrucción al mismo tiempo, a través de un único docente. En un aula, todos los alumnos se ubican ordenados simétricamente, en un pupitre para cada alumno. Los estudiantes se colocan mirando al frente, en silencio, y prestan atención a su maestro, sentado estratégicamente detrás de su escritorio. El docente se sitúa en un lugar central, destacado y diferenciado respecto de los alumnos que ocupan, cada uno, su lugar en una cuadrícula, conformada por los pupitres que los mantienen inmovilizados y controlados (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2008). Se entiende que los docentes de esta investigación seguramente configurarán sus prácticas de enseñanza recuperando elementos de la enseñanza tradicional y articulándolos o integrando cuestiones de nuevas propuestas vinculadas con los nuevos medios digitales.

En suma, las categorías desarrolladas en este apartado se consideran potentes para analizar especialmente las observaciones de clase realizadas a los fines estudiar los fenómenos registrados con el uso de las netbooks.

3.7. Prácticas del Lenguaje, su enseñanza y los nuevos medios digitales

El lenguaje permite la creación permanente de las realidades. Según Raiter y Zullo (2004: 17) “El lenguaje no solo nombra, crea de modo permanente. Una postura filosófica, un programa político, una pareja se conforman utilizando el lenguaje”. Por lo tanto, cada vez que hacemos uso del lenguaje no solo estamos hablando acerca de la realidad, sino que estamos creando la realidad, una realidad discursiva concreta, inscripta en un contexto específico.

Michael Halliday habla de una relación dialéctica de realización: “la relación del lenguaje y el sistema social no sólo es una relación de expresión, sino una dialéctica natural más compleja en que el lenguaje simboliza activamente al sistema social, creándolo y siendo creado por él” (1972: 237). Así, las elecciones que se hacen en el plano lingüístico (fonológico, léxico-gramatical y semántico) realizan, crean el sistema social. Estas opciones que hace el usuario (desde sus lectos y en un determinado registro) se llevan a cabo en contextos específicos.

La enseñanza de la Lengua ha sido un ámbito excesivamente intelectualista y teórico, alejado por ello de la dimensión comunicativa y de la funcionalidad lingüística y estética que los nuevos medios digitales pueden introducir en las aulas de nuestras escuelas. Es un debate siempre presente la tensión entre poner el énfasis en la insistencia en la descripción de la facultad humana del lenguaje y el saber organizado de esta disciplina y el desarrollo de sus potencialidades lingüísticas.

Los estudiantes actuales, siguiendo a Perez Rodriguez (2005), han de aprender a usar el lenguaje como medio para integrarse en la sociedad a la que pertenecen puesto que éste, vinculado al pensamiento, al conocimiento y a su mundo, es el que hace posible que ellos regulen sus actividades y las del resto de su entorno. Por tanto, el objetivo fundamental en la enseñanza de la lengua ha de ser, desde esta óptica, mejorar su competencia comunicativa:

Y ello, no sólo por lo que supone de enriquecimiento personal: lenguaje oral y escrito, comprensión, expresión, educación literaria y reflexión sobre la estructura y sistema de la lengua; sino, también, por la evidente relación que se produce con otras asignaturas a la hora de plantear objetivos como desarrollo del razonamiento; técnicas de asimilación de contenidos, tratamiento de las informaciones; cultivo de las actitudes y aptitudes estéticas y creativas y disfrute en general del patrimonio de nuestra realidad cultural, en la que los medios de comunicación constituyen un referente ineludible, por sus especiales connotaciones de innovación y progreso, por las nuevas tecnologías y la difusión a gran escala de la información y la comunicación. (Perez Rodriguez, 2005: 2).

Las prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura tienen otros discursos que la organizan. Se pretende que los estudiantes se expresen, que se apropien de los códigos lingüísticos, que produzcan textos propios y que se vinculen a la literatura de maneras más autónomas, productivas y libres. La pedagoga Maite Alvarado, en un estudio sobre los cambios en la enseñanza de la escritura en las últimas décadas, destaca que la experiencia de los talleres de escritura dejó sus huellas en los

textos y manuales, que incorporaron la idea de proyectos de escritura, consignas creativas y producciones autónomas para las prácticas áulicas (Alvarado, 2001:42, citado por Dussel, 2006: 7).

La enseñanza de la lengua y la literatura busca, según Dussel (2006), acercarse a las situaciones reales de comunicación, jerarquiza el lugar de la oralidad y promueve formas menos rígidas de enseñanza, que plantean trabajos en grupo, interacciones directas entre los alumnos, y autocorrecciones o evaluaciones de los pares. La relación con el saber que se promueve y el vínculo con la autoridad (a través, por ejemplo, de la relación con las normas lingüísticas, del énfasis que se pone en la ortografía y la sintaxis, y de las formas de trabajo con el error) son muy diferentes a lo que se planteaba a fines del siglo XIX.

En ese sentido, es valioso pensar a la escritura como un modo de representación, como una de las formas en que los seres humanos construyen el sentido sobre nuestra experiencia y se comunican, que no son únicos ni totales, ya que la imagen, el sonido – la voz, la música- y el gesto son otros modos de representación importantes (Kress, 2005). Si antes la única forma de guardar un registro era por escrito, hoy las posibilidades tecnológicas de capturar una imagen y hacerla perdurable a través de la fotografía y el cine/video, rompieron el monopolio de lo escrito.

Kress (2005), citado por Dussel (2006: 8), señala que la escritura en la época de las pantallas tiende a adoptar aspectos de la gramática visual de la pantalla antes que de la página del libro, como sucedía hasta hace poco tiempo. Los libros de texto son buenos indicadores de estos cambios: actualmente, la organización visual de las páginas de esos libros asume formatos hipertextuales, con ilustraciones, profundizaciones, resaltados; y, muchas veces, la escritura viene a cumplir una función subsidiaria de la imagen -el texto escrito se introduce para explicar y desarrollar la imagen-, que reacomoda la economía textual de la página.

Desde lo planteado, la escritura digital empieza a ser ya tan importante como la analógica, la alfabetización tendría que dar prioridad o equivalencia a lo digital respecto a lo analógico. La clase de lengua escrita tendría que hacerse en buena parte con nuevos medios digitales. Daniel Cassany (2000) destaca los siguientes puntos, relacionados con el equilibrio entre lo analógico y lo digital en el aula de prácticas del lenguaje:

- Comunidades discursivas. La enseñanza de la composición topó tradicionalmente con la dificultad de encontrar contextos de escritura auténticos para el aprendiz e interlocutores reales diferentes del docente. En un entorno analógico, las respuestas posibles a este reto se limitan a los intercambios dentro de la escuela (entre alumnos o grupos de nivel diferente), con la comunidad escolar (escribir a padres, a hermanos) o a través de algunos canales preestablecidos (periódicos de escuela, la correspondencia con amigos o penfriends). Pero el entorno digital abre un abanico amplísimo de posibilidades: e-mails y listas de distribución, chats de discusión de temas de interés, participación en programas internacionales de intercambio de datos, etc.

- Usos analógicos. La escritura analógica sigue teniendo vida y utilidad en un mundo eminentemente digital, como género manuscrito particular (tarjetas para regalos, dedicatorias, cheques, notas), como producto final de recepción (lectura de libros, cartas, etc.) y como herramienta complementaria para algunas subtarefas de la composición digital (anotar las ideas sobre papel antes de introducirlas en la computadora, hacer esquemas gráficos sobre papel, revisar un borrador sobre una impresión, etc.). El tratamiento didáctico de la escritura tendría que seguir esta línea, poniendo énfasis en la complementariedad de ambos soportes.

- Destrezas manuales y técnicas. La irrupción del paradigma digital exige incluir en los programas educativos las destrezas manuales y técnicas implicadas en el uso de la computadora (manejo del teclado, dactilografía, mantenimiento de la computadora, condiciones de seguridad, acceso a internet, al lector de CD, etc.) y de los programas más básicos (e-mail, edición de hipertextos, etc.). En niveles superiores, pueden enseñarse opciones avanzadas como la creación de macros para autocorregir los errores ortotipográficos reiterativos o el uso de programas de esquemas y dibujo. Tampoco pueden olvidarse las cuestiones éticas: prestar atención a los elementos destructivos (virus, gusanos, caballos de Troya, etc.), respeto a la intimidad y limitación del correo masivo, usos lícitos de la red y del anonimato, etc. La inclusión de estos aspectos de ningún modo supone la eliminación de los equivalentes analógicos (caligrafía, organización de la página, etc). El aprendiz debe dominar la tecnología analógica con la misma destreza que la digital.

- Computadoras y gramática. El uso de industrias de la lengua (verificadores ortográficos, correctores estilísticos, diccionarios on line, etc.) exige un replanteamiento

de la educación gramatical relacionada con el uso de la escritura. Tan ingenuo resulta no considerar este hecho –y seguir enseñando sintaxis y morfología como antes–, como presuponer que una máquina resuelve todas las dificultades de manera instantánea. Todas estas cuestiones exigen tener conocimientos lingüísticos relevantes sobre la estructura de la lengua y el uso de la escritura en cada contexto; pierden interés los aspectos más mecánicos y superficiales (reglas de ortografía, conjugaciones verbales), que resuelve automáticamente la máquina.

El entorno digital permite tener un acceso prácticamente ilimitado a prácticas sociales construidas discursivamente. La inmensa biblioteca que representa hoy la Web permite trabajar con realidades antes impensadas. La estructura hiper e intertextual del escrito digital con los múltiples enlaces que cada documento incorpora hace de cada discurso “un objeto comunicativo más abierto (que admite actualizaciones continuadas), versátil (permite diversidad de itinerarios), interconectado (relacionado con el resto de recursos de la red) y significativo (multiplica sus posibilidades interpretativas)” (Cassany, 2000: 7) en el que se entrecruzan y conviven múltiples prácticas diferentes.

Es por ello que enseñar a escribir hoy de ninguna manera puede ser igual a como era hace tan solo treinta años, cuando no existían computadoras personales, ni internet ni e-mails. Se ha de apostar a que la didáctica de la escritura siga respondiendo a los usos sociales, externos a la escuela, y que los estudiantes aprendan en el aula lo que necesitan saber hacer en la comunidad.

La enseñanza de la alfabetización, tradicionalmente, se ha visto reducida a las formas de la lengua escrita. Los nuevos medios digitales mezclan los modos con mucha mayor fuerza de lo que era la norma desde el punto de vista cultural o incluso de lo que resultaba posible desde el punto de vista técnico en la primera modernidad dominada por el libro y la página impresa. Es por ello que la gama de los modos de creación de significados que tiene que ser abarcada en una pedagogía que vaya más allá del alcance de la enseñanza tradicional de la alfabetización –es decir, una pedagogía de la “multialfabetización” (Cope y Kalantzis 2000)– ha de estar constituida por los siguientes elementos:

- Lengua escrita: escritura (representa significado para otra persona) y lectura (representa significado para uno mismo) –escritura a mano, página impresa, pantalla.

- Lengua oral: habla en directo o grabada (representa significado para otra persona); escucha (representa significado para uno mismo).

- Representación visual: imagen estática o en movimiento, escultura, artesanía (representan significado para otra persona); vista, panorama, escena, perspectiva (representan significado para uno mismo).

- Representación audio: música, sonido ambiental, ruidos, alertas (representan significado para otra persona); oír, escuchar (representan significado para uno mismo).

- Representación táctil: tacto, olor y sabor: la representación para uno mismo de las sensaciones e impresiones corporales, o las representaciones para otras personas que suponen contacto corporal. Entre las formas de representación táctil se incluyen la cinestesia, el contacto físico, las sensaciones de la piel (frío/calor, textura, presión), acción de apretar, objetos manipulables, artefactos, cocinar y comer, aromas.

- Representación gestual: movimientos de manos y brazos, expresiones del rostro, movimientos oculares y mirada, porte, andares, vestimenta y moda, peinado, danza, secuencias de acciones (Scollon, 2001), ritmo, frecuencia, ceremonia y ritual. La representación para uno mismo puede adquirir la forma de impresiones y emociones, o el ensayo de secuencias de acciones sirviéndose de la propia imaginación.

- Representación espacial: proximidad, espaciado, trazado, distancia interpersonal, territorialidad, arquitectura/construcción, paisaje rural, paisaje urbano, apariencia de una calle.

Estos componentes de una pedagogía de la multialfabetización se vinculan con los procesos de hablar, leer y escribir en múltiples dimensiones. Desde lo planteado, surgen, por tanto, nuevas alfabetizaciones centradas en torno a las oportunidades que aportan los nuevos medios digitales para la fabricación de textos multimodales. Modos de representación de significados que se hallaban relativamente separados ahora se encuentran más estrechamente entrelazados. Las consecuencias de ello en la práctica son enormes. A continuación se desarrolla la cuestión de la multimodalidad y su relación con la lectura, escritura y habla.

3.7.1. Hablar, leer y escribir en múltiples dimensiones: la multimodalidad

Páginas y sitios web, blogs, wikis, videojuegos, libros digitales combinan diferentes lenguajes o modos y, por lo tanto, se conciben en el marco de la

multimodalidad. Jewitt y Kress (2003) definen “modo” como un conjunto organizado y regularizado de recursos para significar y dar sentido, entre los que se incluyen la imagen, la mirada, el gesto, el movimiento, la música, el habla y los efectos de sonido.

Ellos observan que en la pantalla, particularmente, el espacio se conceptualiza a menudo como no lineal, con textos que presentan diferentes ubicaciones visuales y diferentes direccionalidades. Los hipertextos son también “objetos de lectura y de escritura multimodales. Permiten combinar varias modalidades (lenguaje oral y escrito, imágenes, ecuaciones, símbolos, sonidos, gestos, gráficos, artefactos) para comunicar tipos característicos de significados” (Gee, 2005: 22).

Desde una perspectiva pedagógica de la multimodalidad, por lo tanto, la escritura ya no puede considerarse el único modo de representar el conocimiento. Es necesario tomar en cuenta el potencial de todos los materiales semióticos con los que interactuamos cotidianamente estudiantes y docentes, en Internet, en los medios de comunicación y en otros soportes enriquecidos.

En la escritura-lectura en pantallas, por un lado, se está permanentemente expuestos a diseños que modelan nuestras formas de mirar y nuestras formas de construir sentidos (estilos de videos, efectos visuales, plantillas de documentos o de presentaciones, etcétera). Por otro lado, se producen también textos a partir de ese repertorio de diseños que encontramos y heredamos a diario. (Kalantzis y Cope, 2012). En la práctica, puede considerarse el diseño visual (la puesta en página, los elementos paratextuales, la distribución de información entre modos icónicos o verbales) como punto de partida para analizar y trabajar en clase, por ejemplo, las características de un cierto género discursivo. Así, una plantilla preinstalada de una carta o de un folleto –en un procesador de textos o en un software de presentaciones– puede resultar útil para considerar la relación texto-imagen-audio (cantidad de texto, calidad de las imágenes, uso de tipografías, etcétera) y para reconsiderar todos los modos (el formato, la disposición, los colores, los espacios en blanco) que nos permiten comunicar sentidos, más allá de las palabras (Magadán, 2014).

Comprender estos discursos implica entender tanto el potencial de cada uno de sus recursos para comunicar diferentes mensajes, como las nuevas posibilidades de las gramáticas de los textos multimodales (Kress, 2005). Desde este punto de vista, el género no designa el texto sino un aspecto de la organización del texto; por lo tanto, en

muchos casos será genéricamente mixto: hay géneros y fragmentos genéricos incrustados en ellos. La especialización permite que cada uno de los modos (verbal, icónico, etc.) transmita la parte del mensaje para la que está mejor equipado (Kress, 2005). Así, tomando como base esta concepción generativa de géneros multimodales, no se aprenden las formas de las clases de textos para replicarlas, sino que quienes hablan y escriben crean de nuevo las formas genéricas a partir de los discursos disponibles.

Cassany, Luna y Sanz (1994) presentan una gradación de situaciones comunicativas en función de su naturaleza: de las más planificadas y más basadas en lo escrito a las más espontáneas y menos basadas en lo escrito. Estos diferentes grados de espontaneidad requieren que, en las clases, se trabaje en profundidad las relaciones entre oralidad y escritura. Así, las actividades focalizadas en el desarrollo de soportes textuales (ayudamemorias, esquemas, apuntes, mapas conceptuales) pueden resultar un elemento facilitador para que los estudiantes planifiquen y produzcan aquellos géneros orales menos espontáneos. De la misma manera, analizar géneros en los que escribimos-como-hablamos (mensajes de texto o chat) impone también reflexionar sobre las posibilidades y las limitaciones que trae consigo cada modo: la oralidad, por un lado, y la escritura, por otro (Magadán, 2014).

Con el objetivo de analizar situaciones comunicativas orales, parece importante retomar la noción de géneros discursivos (Bajtín, 1979). Esta permite describir enriquecidamente las prácticas de habla y escritura social, así como los formatos que emergen y se transforman en los entornos digitales.

Al momento de diseñar propuestas de clase, se busca, por un lado, recuperar situaciones y formas de habla auténticas y, por otro lado, integrar diferentes contenidos (lingüísticos, literarios) de Prácticas del Lenguaje. Para esto, sirve como guía crear consignas de oralidad, pero también de escritura y de lectura, que se apoyen en dos criterios de organización y clasificación del universo del discurso: los géneros discursivos y las secuencias textuales.

Según Adam (1992), citado por Calsamiglia Bancafort y Tusón Valls (1999: 255): “Las secuencias prototípicas responden a tipos relativamente estables de combinación de enunciados, dotados de una organización reconocible por su estructura jerárquica interna (esquema) y por su unidad compositiva (plan).” Así, este lingüista determina

cinco secuencias prototípicas que pueden identificarse en un texto: narrativa, argumentativa, descriptiva, explicativa y dialogal. Aunque se encuentre algunos textos contruidos sobre la base de una sola secuencia, muchos textos se construyen a partir de la combinación o alternancia de una variedad de secuencias, como es el caso que se observa especialmente en diferentes situaciones comunicativas en entornos digitales.

Una clasificación según la noción de géneros discursivos (Bajtín, 1979) habilita un análisis semiótico-social, que permite comprender cómo estos surgen, se desarrollan y se diferencian en diferentes sociedades y en diferentes momentos históricos. Por otra parte, una clasificación según secuencias textuales prototípicas (Adam, 1992) permite hacer zoom en la estructura interna de los textos orales y abordar así un plano de análisis lingüístico (Magadán, 2014).

En el área de Prácticas del Lenguaje, y sobre todo en los trabajos de expresión escrita, la tarea de retroalimentación es clave para una evaluación formativa de los aprendizajes. Las interacciones entre docente y alumno pueden ser de diferente naturaleza según los roles que desempeñen en torno a un texto:

Cuadro 1. Interacciones entre docente y alumno según los roles que desempeñen en torno a un texto.

	Activo – Pasivo	Guía – Cooperación	Colaboración mutua
Maestro	Activo	Da instrucciones	Lector del texto
Alumno	Pasivo	Las realiza	Autor
Ejemplo	El maestro corrige las faltas del escrito, dando las soluciones correctas.	El maestro marca los errores y orienta la corrección; el alumno sigue las instrucciones.	Maestro y alumnos dialogan para mejorar y profundizar el escrito.

Fuente: Cassany (1993) citando a Stelzer Morrow (1991).

Estas diferentes relaciones entre docentes y estudiantes sintetizan, siguiendo a Magadán (2014) diferentes formas de interactuar en torno a las producciones escritas:

¿se corrige, se indica o dialoga con ellos?. Por otra parte, marcan diferentes tiempos de trabajo: en la interacción activo-pasivo se detiene en lo ya escrito para evaluarlo; en la interacción guía-cooperación, se busca orientar al alumno para que remedie su escrito; en la colaboración mutua, se mira hacia una futura versión en la que se podrán implementar nuevas ideas.

Interesa retomar ahora otras nociones relacionadas con las formas de implementar las TIC en la enseñanza. Se trata de investigaciones vinculadas a los usos, que, a su vez, permiten determinar las fases por las que transitan los docentes en el camino a la integración de las tecnologías en la enseñanza (Magadán, 2012a). Entre esas fases, se reconocen: el acceso (una fase de aprendizaje en la que se perciben obstáculos para la implementación), la adopción (en tanto supone ya un uso consistente de las TIC, aunque se replican estrategias tradicionales), la adaptación (cuando se pasa a un uso más frecuente), la apropiación (cuando se verifica un uso sin esfuerzo) y la invención (en tanto tiende a un aprendizaje colaborativo, y surgen nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje) (Sandholtz, Ringstaff y Dwyer, 1997). A continuación se presenta un cuadro explicativo de cada fase y sus correspondientes ejemplos:

Cuadro 2. Fases por las que transitan los docentes en el camino a la integración de las tecnologías en la enseñanza.

San Andrés

Formas de empleo	Ejemplos
Recursos TIC	
<p>Adoptamos un recurso TIC cuando lo incorporamos en una clase tal como fue diseñado o pensado por otro. El recurso se emplea en vínculo con cierto contenido, desde cierto enfoque, pero diseñado por otro. En tal caso, valoramos ese recurso tal como fue concebido y lo incorporamos en la clase.</p>	<p>Revistas digitales, páginas virtuales de una institución pedagógica, blogs de una universidad, de una escuela o de un profesor colega. Estas opciones presentan actividades diseñadas con recursos disponibles y se ofrecen a una comunidad educativa para que sean usadas.</p>
<p>Adaptamos un recurso TIC cuando lo incorporamos en una clase pero a la vez introducimos transformaciones ya sea vinculado a los contenidos, al enfoque, a los alumnos y/o a las disponibilidades del aula o de la escuela. Así pensamos este proceso como una adaptación/ apropiación por parte del docente, pues no solo lo emplea tal como lo encuentra sino que introduce modificaciones en el recurso con fines didácticos.</p>	<p>Los blogs, por ejemplo, presentan un formato y una plantilla general, pero para cierto trabajo que nos interesa proponer a nuestros alumnos, resulta necesario ajustarlos a un diseño propio: definir etiquetas, modos de clasificar y vincular los textos que se van publicando, entre otras acciones. Se trata de participar activamente en la configuración de un recurso disponible, adaptándolo a nuestros objetivos o propósitos.</p>
<p>Inventamos o creamos un recurso cuando, valiéndonos de las herramientas tecnológicas, elaboramos un nuevo producto que se suma a los recursos ya existentes y disponibles en la Web.</p>	<p>Los videos, por ejemplo, que suponen la implementación y puesta en juego de herramientas diversas y requieren un complejo proceso de producción. Una vez creados, se publican en espacios virtuales y allí se comparten con otros usuarios</p>

Fuente: Magadán, 2014.

Si bien los investigadores las proponen como fases que dan cuenta de formas de implementación de las TIC, es valioso subrayar y profundizar en tres de ellas: adoptar, adaptar (y apropiarse) e inventar o crear, por considerarlas como opciones que los docentes tienen ante cierto recurso, en tanto pueden elegir adoptarlo, adaptarlo o crearlo.

3.8. Las ventajas comparativas de las netbooks en el aula.

Jenkins (2006) y Tyner *et al* (2008), citados por Dussel (2010: 63) enfatizan en las posibilidades enormes de las prácticas de conocimiento que habilitan los nuevos medios digitales. Dichos autores hablan de “permisibilidades” –*affordances*–: acciones y procedimientos que permiten nuevas formas de interacción con la cultura, más participativas, más creativas, con apropiaciones originales. En opinión de Jenkins (2006), citado por Dussel (2010), los nuevos medios hacen que los jóvenes se vinculen con el saber a través de las siguientes acciones:

- Juego: permite experimentar diversos caminos para resolver problemas.
- Performance/Desempeño: posibilita adoptar identidades alternativas, improvisar y descubrir.
- Simulación: permite interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real.
- Apropiación: se logra remixar (samplear) contenidos de los medios.
- Multitarea: se puede “escanear” el ambiente y cambiar el foco según se necesita.
- Cognición distribuida: se puede sumar conocimiento y comparar con el de otros.
- Juicio: permite evaluar la confiabilidad de distintos tipos de información.
- Navegación transmediática: se sigue el flujo de historias e información entre múltiples modalidades.
- Redes: se puede buscar, sintetizar y diseminar información.
- Negociación: es posible viajar entre comunidades diversas, captar y seguir normas distintas, discernir perspectivas múltiples.

Frente a estas operaciones se debe reconocer que la escuela, tradicionalmente, ha propuesto un aprendizaje centralizado en el currículum y el libro, y con límites muy claros entre el adentro y el afuera del saber escolar. A modo de ejemplo, en el año 1915

había reglamentos escolares que prohibían entrar a la escuela con literatura que no fuera la autorizada oficialmente por la institución. El límite de la transgresión se daba todavía en el marco de la cultura impresa, con una menor diversidad de productores y pluralidad de voces (Dussel, 1997).

Estas marcas históricas orientaron al sistema educativo a dar respuestas a los desafíos del mundo digital de una manera conservadora, prohibiendo el acceso desde la escuela a sitios populares, como YouTube o programas de chateo, y tratando de establecer políticas de uso de tecnologías bajo control docente, con un grado de efectividad bastante bajo. Para Hartley (2009), citado por Dussel (2010: 130), “los chicos aprenden que la prioridad fundamental de la educación formal no es volverlos competentes digitalmente sino protegerlos del contenido inapropiado y de predadores virtuales”.

Esta situación se relaciona con la posición de muchos profesores cuando plantean que no están preparados para hacer frente a los desafíos actuales derivados del uso de los nuevos medios digitales. Suele identificarse esta posición con una actitud de resistencia, que algunos analistas refieren como un conservadurismo recidivo ante la introducción de cualquier tecnología novedosa, ya sea el cine, la televisión o las computadoras (Cuban, 1986). El riesgo que debe evitarse aquí consiste en hacer las tareas de siempre con instrumentos nuevos (San Martín Alonso, 1995).

Por ello, la heterogeneidad de saberes y competencias tecnológicas constituye un desafío muy importante para la organización pedagógica del aula, sobre todo considerando que los profesores no suelen tener el conocimiento y la planificación suficientes como para potenciar el valor pedagógico de esa heterogeneidad. Con el uso de netbooks la clase se fragmenta en varias unidades de trabajo y la capacidad del docente de conducir las queda debilitada (Perazza, Estevez y Morato, 2010).

Algunos plantean que esto podría suplirse con una organización didáctica del trabajo que considerara como punto de partida la heterogeneidad de saberes que tiene todo grupo escolar, y se planteara estrategias pedagógicas para conducir hacia un problema o debate común la iniciativa de cada subgrupo, avanzado o principiante, en sus competencias tecnológicas. Este desafío didáctico-pedagógico aumenta en las experiencias uno a uno, donde se incrementa el riesgo de que la clase se fragmente ya no en subgrupos sino en individualidades (Dussel y Quevedo, 2010).

CAPITULO 4: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

4.1. Objetivos de la investigación.

El Objetivo General de la investigación es:

- Explorar los usos pedagógicos de netbooks bajo el modelo uno a uno que realizan profesores de la asignatura Prácticas del Lenguaje en una escuela pública de gestión estatal de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires.

Los Objetivos Específicos son:

- Analizar la accesibilidad (condiciones y criterios de acceso) en los usos pedagógicos de netbooks que realizan los profesores de la asignatura Prácticas del Lenguaje en el modelo 1 a 1 de enseñanza y aprendizaje.
- Describir el modo que en que las profesoras gestionan las clases de Prácticas del Lenguaje, teniendo en cuenta el rol que ellas desempeñan en relación con los estudiantes, las modalidades de uso de las netbooks que proponen y las diversas normas que regulan dichos usos en el aula.
- Identificar las características de las clases de Prácticas del Lenguaje que sean propias del modelo 1 a 1 y que permitan diferenciarlo del modelo tradicional.
- Conocer las percepciones que las profesoras construyen sobre el modelo 1 a 1 en general y sobre su aplicación en las clases de Prácticas del Lenguaje en particular.

4.2. Estrategia Metodológica

El estudio se llevó a cabo a través de un diseño de investigación cualitativo de naturaleza exploratoria. El tipo de muestra seleccionada para el trabajo de campo fue intencional. Se escogieron cinco profesores de la asignatura Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires bajo los siguientes criterios:

- Que los profesores trabajen en una escuela secundaria pública de gestión estatal. Esto es debido a que el Programa nacional Conectar Igualdad se dirige principalmente al nivel secundario del sistema educativo nacional, además de la educación especial e institutos de formación docente.
- Que los profesores hayan recibido una netbook personal en un lapso de tiempo no menor a dos meses desde la fecha de inicio del trabajo de campo.
- Que los profesores tengan entre 30-40 años, ya que los profesores por debajo de este rango de edad pueden incluirse dentro de lo que algunos teóricos llaman “generación de nativos digitales” y, por tanto, se espera de ellos una relación más cercana con las nuevas tecnologías (Dussel, 2011; Almerich, Suárez, Jornet y Orellana, 2011).
- Que los cinco profesores posean título habilitante de profesor en Prácticas del Lenguaje/Lengua/Lengua y Literatura expedido por autoridad oficial competente.
- Que los cinco profesores seleccionados dicten la asignatura “Prácticas del Lenguaje”.

Se eligió Prácticas del Lenguaje porque es una asignatura de carácter básico y esencial en la formación de los estudiantes, que brinda contenidos procedimentales necesarios para el dominio del resto de las asignaturas de formación en la Educación Secundaria. Es la única disciplina en la que se observa un leve retroceso en los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) de la calidad educativa en Argentina del año 2010. Según ese informe, frente a un 78,7% de alumnos con desempeño medio y alto en el año 2007, hubo un 73,7% en el año 2010 (Gvirtz, 2011).

Se seleccionó una escuela de la Provincia de Buenos Aires del Partido “La Matanza”, porque forma parte de un perfil de escuelas de nivel socio-económico bajo que interesa estudiar ya que se cuenta con una investigación en la Universidad de San Andrés (Carrillo, 2014) que aporta sobre el tema en un contexto de escuelas públicas de gestión privada y de nivel socio-económico alto. Además por las características y realidades en los que se enmarca una tesis de maestría, es preferible la profundidad que la extensión que implicaría el tomar variadas escuelas en diversos contextos de la Provincia.

La población son docentes que trabajan en el nivel secundario básico de una escuela pública de nivel socio-económico bajo. Este criterio de selección responde a que, en este tipo de escuelas, los alumnos no se caracterizan por ser usuarios intensivos y, en líneas generales, los profesores no siempre tienen asegurado el acceso y las posibilidades de capacitación y/o infraestructura adecuadas, en comparación con escuelas de gestión privada de nivel socio-económico alto.

El objetivo fue centrarse en las percepciones de los profesores que disponen de un no tal fácil acceso a los nuevos medios digitales y que no están frente a estudiantes ya informatizados desde sus familias o contextos de socialización primaria. La escuela secundaria básica es un campo interesante para estudiar, ya que está conformada por adolescentes que han nacido en la era tecnológica y que, por su edad, ya han de manejar, en algún nivel, la mayoría de las propuestas básicas de los nuevos medios.

El eje del trabajo de campo está puesto en los sentidos y prácticas de los profesores porque se partió de la premisa de que “la enseñanza es una actividad que difícilmente pueda analizarse con independencia de la red de significados en que se inscriben las acciones y de las perspectivas de los actores” (Feldman, 2004: 69). Del análisis de la relación entre las prácticas de los profesores y las concepciones sobre la enseñanza que poseen pueden surgir valiosas reflexiones y conclusiones.

Al respecto, Sanjurjo (1994: 144) considera que existe una relación bidireccional entre concepción y práctica, al señalar que “la intervención se encuentra mediatizada por la forma de entender y pensar la práctica y, asimismo, la práctica confirma, modifica o transforma la comprensión de la misma”. De este modo, las concepciones sirven de marcos de referencia para actuar, reconociendo su importante carácter mediador en la configuración de la práctica docente (De Vincenci, 2007).

Las técnicas de recolección de datos utilizadas en el trabajo de campo fueron: por un lado, las entrevistas a los profesores seleccionados, organizadas mediante una guía semi-estructurada, y por otro, observaciones no-participantes de una clase dictada por cada profesor. Para realizar la guía de preguntas de la entrevista se tuvieron en cuenta el contexto sociocultural de la escuela, el contexto de la entrevista, la carga ética de los términos usados y evitar dar al informante escaso margen para responder (Guber, 1991). La técnica de entrevista semi-estructurada consiste en una lista clara de temas a tocar -las cuestiones centrales a la temática que se explora deben abordarse-, pero flexible en términos del orden en que los temas serán considerados. También permite al entrevistado desarrollar ideas y hablar más extensamente sobre las cuestiones introducidas por el investigador. Las respuestas son de final abierto y hay un mayor énfasis en que el entrevistado elabore sus puntos de interés (Sautu, 2007: 401).

En cuanto a la observación no-participante, la opción por esta técnica radicó en el hecho de que permite registrar de manera exhaustiva lo que está aconteciendo in situ, lo cual no supone una mera descripción de lo que se observó para luego buscar semejanzas con teorías ya existentes. Se prefirió la observación porque se adhiere a la idea de que la clase no es una realidad externa ni objetiva que pueda ser encasillada en categorías definidas a priori. Por el contrario, el aula y la escuela son un entramado complejo de relaciones entre sujetos, objetos, significados y prácticas.

Para el análisis de las entrevistas se recurrió al análisis de contenido temático. El análisis de contenido es una técnica de investigación que permite sistematizar información. Como lo define Klaus Krippendorff (1980: 28), "es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto". Partiendo de datos textuales, se trata de ir descomponiendo el texto en unidades para, posteriormente, proceder a su agrupamiento en categorías. Es decir, considerando las similitudes o semejanzas que existan entre éstas en función de criterios preestablecidos según los objetivos de investigación y/o los objetivos del análisis.

PARTE II: RESULTADOS

En esta parte del trabajo se presentan los resultados de la investigación según el análisis de los datos recolectados y el enfoque teórico adoptado. El orden de presentación se encuentra relacionado con los objetivos específicos planteados.

En un primer momento, se presentan brevemente, para ubicar al lector, algunos rasgos generales del contexto y de la institución de pertenencia de los profesores de la investigación. En segundo momento, se analizan el problema de la accesibilidad con la ayuda de las categorías de condiciones y criterios de acceso en los usos pedagógicos de netbooks que realizan las profesoras de la asignatura Prácticas del Lenguaje en el modelo 1 a 1 de enseñanza y aprendizaje. En un tercer momento, se describen los modos en que las profesoras gestionan las clases de Prácticas del Lenguaje, teniendo en cuenta el rol que ellas desempeñan en relación con los estudiantes, las modalidades de uso de las netbooks que proponen y las diversas normas que regulan dichos usos en el aula. En un cuarto momento, se identifican aquellas características de las clases de Prácticas del Lenguaje que sean propias del modelo 1 a 1 y que permitan diferenciarlo del modelo tradicional. Por último, se analizan algunas de las percepciones que las profesoras tienen sobre el modelo 1 a 1 en general y sobre su aplicación en las clases de Prácticas del Lenguaje en particular.

Universidad de
San Andrés

EL CONTEXTO Y LA INSTITUCION

La Escuela Roja³, en la que se desempeñan los docentes de la Investigación, se encuentra en la Localidad de González Catán, partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Este es el distrito más poblado del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) sólo superado por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Ubicado en la zona oeste del conurbano bonaerense, su población según el Censo 2010 es de 1.772.130 habitantes. Sus 325,72 KM² se subdividen en 15 localidades, siendo la localidad de San Justo la sede del palacio Municipal y su principal centro administrativo, ubicándose allí también la Universidad Nacional de La Matanza.

El perfil económico, según la Dirección General de Cultura y Educación⁴, está compuesto por el sector primario, representado por las producciones avícolas y hortícola y algunas plantaciones de maíz y girasol y unas pocas empresas de extracción de caliza y tosca; ésta actividad se desarrolla principalmente en las localidades de Gonzalez Catan y Virrey del Pino. Estas empresas son de tipo familiar, y no se poseen datos sobre la capacidad ocupacional que tienen. Los sectores industriales (sector secundario) manufactureros más desarrollados son el metalúrgico, madera, alimentación, cueros, caucho, papel plástico y manufacturas diversas. La Matanza cuenta con 3.923 industrias manufactureras, ocupando 44.464 personas. El 95,2 % de la mano de obra está ocupada en la industria metalmeccánica que representa al 44,7 % de las industrias. El sector comercial (sector terciario) esta representado por 18.595 comercios mayoristas y minoristas, efectos personales, enseres domésticos, reparación de automóviles que ocupan a 35.321 personas.

La mayor densidad de comercios se da en las localidades de Ramos Mejia, San Justo, La Tablada, Lomas del Mirador. En Gonzalez Catán conviven dispares extractos sociales: barrios residenciales con barrios de emergencia. Si bien cuenta con una Universidad Nacional y empresas que fabrican productos de alta tecnología, se observa

³ La denominación “Escuela Roja” es ficticia y se tomará para su referencia en esta investigación. Esta decisión es debido al respeto por la realidad e identidad de la Escuela.

⁴ Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2008/resumenlmatanza2007.pdf> (Consultado: 9 de Agosto de 2014).

la existencia de profesionales, técnicos y obreros que no logran insertarse laboralmente. Esto se suma a una deserción escolar del 50 % en la Educación Secundaria y a que sólo el 12,9 % de la población accede a la educación superior universitaria o no universitaria.

La Escuela Roja se encuentra en el tercer cordón del Partido de La Matanza, caracterizada por ser una zona de mayor vulnerabilidad. Sigue siendo el territorio donde existen los mayores déficits infraestructurales y sociales del Partido. A mayor distancia de la ruta nacional N°3, la accesibilidad a servicios, centros educativos y de salud disminuye, llegando en algunos lugares a la nulidad. Los mayores índices de pobreza, 80% aproximadamente, se ubicaron en este cordón en los peores momentos de la crisis, que aunque hoy se ha reducido notablemente esa cifra, sigue siendo el cordón con la población más vulnerable. El territorio es urbano-rural con una densidad poblacional media. Se nota la paulatina disminución de la densidad poblacional al igual que las condiciones económicas y sociales.

Las construcciones habitacionales son variadas: las hay de material (de diferentes tipos de urbanización: urbanas, rurales y tipo quintas), mixtas, prefabricadas y asentamientos. En la zona se encuentran fábricas, algunas cerradas y otras en actividad, frigoríficos, fábricas automotrices, quintas y algunos hornos de ladrillos. No todos los habitantes cuentan con cable, teléfono, luz pública, etc. La composición poblacional es variada: como en el segundo cordón, aquí también se encuentran muchos habitantes extranjeros (encargados de las quintas y los hornos de ladrillos), y habitantes golondrinas del interior del país.

En cuanto a los servicios sanitarios, sólo en González Catán se encuentra un hospital materno infantil (público), con atención primaria, secundaria y complejidad media, y en los barrios periféricos salas de atención primaria. El centro comercial, de mayor importancia, está ubicado en González Catán, en donde se encuentran también sucursales de bancos, delegación municipal, correo. En cuanto a los medios de transporte, el tren y los colectivos, conectan a la población con la capital y los partidos aledaños.

Según una sistematización de Carolina Foglia de la Universidad Nacional de General Sarmiento, con base en Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 e Informe "Adolescencia Mide" del Observatorio Social Legislativo de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires, con datos obtenidos

de la Dirección General de Cultura y Educación, se dispone de la siguiente información educativa del Partido de La Matanza:

- Tasa de abandono Gestión Estatal: 18,1 %
- Tasa de repitencia Gestión Estatal: 9,4 %
- Tasa de sobreedad Gestión Estatal: 49,2 %

En cuanto, a la descripción de las características educativas, hay instituciones públicas y privadas, en los niveles inicial, primaria, secundaria y superior. También en todas las modalidades.

La Escuela Roja es una institución educativa pública de gestión estatal del nivel de educación secundaria (su propuesta formativa abarca de 1 a 6 año), ubicado en la Localidad de González Catán, Partido de La Matanza. Cuenta con una matrícula de 500 estudiantes y tiene 21 profesores. A pesar de ser una escuela promedio cuenta con 14 aulas de clase con capacidad de 30 alumnos cada una, una biblioteca, un área para la administración de la escuela, un área verde para recreación, un salón de usos múltiples.

La escuela se encuentra dividida en dos secciones de 30 alumnos por cada grado aproximadamente (en total 12 secciones), atendidas por 11 profesores respectivamente. Se cuenta con una Directora, una Vice-Directora, una Secretarí, Bedeles, Portera, personal de limpieza y con una responsable de la biblioteca.

Respecto del estado físico, el edificio es sencillo pero mantenido en sus servicios básicos. No se cuenta con acceso a Internet ni aire acondicionado. Existe una cocina para los docentes. Se debe explicitar que el hecho de que, al momento de la investigación, la escuela no cuente con acceso a Internet tiene vinculación con la realidad de que es en el mismo año 2011 que se realiza el trabajo de campo, cuando recién comenzaba la planificación para la implementación del Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina Conectada, creado por Decreto N° 1552 de fecha 21 de octubre del año 2010. El programa Conectar Igualdad no provee de internet a las escuelas. Es el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios es el organismo responsable de garantizar y llevar adelante la conectividad de acceso a internet a los establecimientos escolares que se incorporan a Conectar Igualdad, a través del programa Argentina Conectada.

CAPITULO 5: ACCESIBILIDAD EN EL USO DE LAS NETBOOKS BAJO EL MODELO UNO A UNO

5.1. Condiciones de acceso

El uso del modelo uno a uno en la enseñanza está intrínsecamente asociado al problema del acceso. De acuerdo con Burbules y Callister (2000) el acceso a las tecnologías contempla básicamente dos dimensiones: las condiciones de acceso, es decir, las características de una situación que permiten o impiden participar en ella (ej. computadoras, conectividad, etc.); y los criterios de acceso, esto es, las propiedades personales que la gente necesita poseer a fin de obtener el acceso real.

Si se atiende a la dimensión condiciones de acceso, se pudo comprobar que el uso de las netbooks se encontraba limitado especialmente por dos factores: la falta de una computadora por estudiante y la falta de conexión a Internet. Respecto a lo primero, hay que plantear que durante las clases observadas no se pudo constatar la estricta proporción uno a uno que indica los postulados originales del Modelo uno a uno, es decir, la relación una computadora por cada uno de los estudiantes en un aula⁵. En este sentido, el cuadro N° 3 que sigue refleja este planteo:

Cuadro 3. Cantidad de alumnos por clase y cantidad de netbooks disponibles para el aprendizaje en el salón.

Clases de Prácticas del Lenguaje observadas	Número total de alumnos	Número total de netbook	Proporción netbook/alumno
Prácticas del Lenguaje 1	30	7	0,23 : 1
Prácticas del Lenguaje 2	12	9	0,75 : 1

⁵ Para lo cual el Programa Conectar Igualdad distribuyó las netbooks a estudiantes y docentes de la escuela.

Prácticas del Lenguaje 3	15	4	0,26 : 1
Prácticas del Lenguaje 4	18	9	0.50 : 1
Prácticas del Lenguaje 5	24	6	0,25 : 1

Fuente: Elaboración propia.

En este contexto, las profesoras manifestaron que surgen problemas entre los estudiantes al tener que compartir la netbook con otros. Esto se expresa en la interferencia en la búsqueda de información y en las disputas en cuanto a la utilización del equipo. Como refiere Beatriz:

Hay auténticas batallas entre los alumnos... A los alumnos les crea problemas porque uno tiene el mouse y otro el teclado. Y problemas de acondicionar. (Beatriz).

Muy a menudo fallan los equipos y esto ocasiona problemas a la hora de organizar la clase:

El momento en que los enciendes..., hay cuatro netbooks que te están fallando y no los puedes utilizar. Decime, ¿cómo acabas agrupando a los chicos? Tienes que meter cuatro en una netbook. (Beatriz).

En efecto, Cuban (1986) sostiene que es difícil lograr el acceso adecuado a los equipos debido a las limitaciones impuestas por las instalaciones y los horarios de las escuelas. Las razones por las cuales no se logra la proporción uno a uno en las aulas se entiende desde el aporte de una de las profesoras al plantear la realidad de sus clases:

Muchas se rompen, porque la verdad es que no las cuidan ni un poquito, la mitad se la olvidaron en sus casas, el resto no tienen batería, los otros la tienen bloqueada. Entonces la realidad es que del 100% de la clase siempre tenés el 40% o 50% de las máquinas activas y el resto no. Entonces tampoco puedes encargar tareas magistrales con las nets porque la mitad de los chicos del curso se quedan afuera. Entonces yo tengo que tratar de buscar trabajos que tengan alternativas, esto de los cuadros que están haciendo, el que tiene la compu lo hace en la compu y el que no a mano. (Jimena).

Esto muestra que las netbooks fueron recibidas por los estudiantes pero, por diferentes motivos, que no están vinculados directamente con problemas técnicos sino con actitudes de los estudiantes frente a ellas, no estuvieron disponibles en tiempo y forma en clase para su utilización en el aprendizaje. Al respecto Mirta decía:

El problema que hemos tenido hasta ahora es que no todos tienen su netbook. Vamos a partir de ahí, porque por ejemplo muchos de los alumnos de cuarto año recibieron las netbooks en Julio y entonces en el curso quizás las tenían 4 o 5 alumnos, entonces las netbooks eran como un libro: las compartíamos. Después tenemos problemas de que se les rompen, entonces nos organizamos como podemos de acuerdo a la situación. Como herramienta de trabajo nos sirve muy bien pero no siempre tenemos el uno a uno. Esta es la realidad. (Mirta).

En cuanto al acceso a Internet, Mirta expresaba:

Creo que sería interesante tener internet, que hoy por hoy no tenemos, porque así se podría usar como herramienta. (Mirta).

Algo semejante decía Beatriz:

Lo que estamos pidiendo a las autoridades es que nuestros servidores puedan agarrar internet. Por ejemplo, nosotros a veces tenemos de casualidad wifi en la plaza por la Municipalidad, pero a veces queremos bajar contenidos y nos cuesta. (Beatriz).

Lo que expresa esta profesora es uno de los varios factores que pueden concurrir en los obstáculos que impiden el cambio de la práctica docente para que se incorporen significativamente los nuevos medios digitales al aula: la conectividad en las escuelas. Este, junto a otros dos factores de origen técnico (la disponibilidad de proyectores en las aulas y el acceso a aulas virtuales) son los que, siguiendo a Artopoulos (2013), pueden facilitar la transformación del aula para la utilización de las netbooks por parte del docente.

Si se considera la concepción de modelo uno a uno planteada en sus orígenes por el modelo estadounidense OLC (2005), se reconoce que en los casos analizados no se encuentra el desarrollo cabal de lo que esa definición implica en las prácticas de aula. Por lo que exige a los profesores realizar diversas adaptaciones, como el trabajo en equipo por parte de los estudiantes, a fin de suplir aquella dificultad.

Este hecho permite afirmar que implementar un modelo 1 a 1 en el aula implica un gran desafío, porque requiere resolver problemas de diversa índole. Por ejemplo,

según Artopoulos (2013), alguno de ellos serían: el problema logístico de la distribución de las netbooks, la puesta en funciones de un servicio técnico confiable, la capacitación masiva de docentes, la conexión a internet de las escuelas que intervienen en los programas y la actualización de los equipos según va pasando los años, entre otros.

Un supuesto fuerte de esta estrategia es que el proceso de cambio de las prácticas docentes es independiente de los cambios en otros aspectos de los ensamblajes educativos, que para nuestro caso, se vislumbra mas claramente en la disponibilidad de conexión a internet que tengan los docentes tanto en el aula como en otros ámbitos en donde planifican y preparan sus clases.

Por consecuencia, no es suficiente con pensar que el modelo 1 a 1 requiere solamente de la buena ejecución del maestro y de la buena participación de alumnos y padres de familia –es decir, no plantea solo requerimientos a la gestión pedagógica. Sino que además, siguiendo a Vega Garcia y Merchan (2011), demanda un apoyo estratégico de la gestión directiva de la institución, de un apoyo operativo y de infraestructura, lo que compromete la gestión administrativa, y debe también movilizar a la comunidad en torno al tema.

En relación con la gestión directiva, la incorporación de innovaciones, como la propuesta por el modelo 1 a 1, requiere la formulación de políticas centradas en el análisis concienzudo del contexto local e institucional para que no suceda lo que los profesores entrevistados plantearon sobre las condiciones de acceso. En otras palabras, el análisis debe involucrar a los docentes para que se sientan partícipes reales en la adopción del modelo e identificar quiénes se beneficiarían con el cambio, así como el grado de solidez que tiene la idea asociada a la capacidad para la implementación (Fullan y Stiegelbauer, 1997).

La reflexión anterior es relevante si se considera que las políticas de implementación que se generan desde el desconocimiento de las necesidades y contextos reales o de las auténticas posibilidades de implementar efectivamente un cambio, hacen que, siguiendo a Fullan y Stiegelbauer (1997), se adelanten procesos que producen efectos negativos o que, a pesar de estar bien intencionados, tienen una formulación técnica poco adecuada a los contextos, y en la práctica son procesos que terminan siendo rechazados.

Por otra parte, es fundamental, según Vega Garcia y Merchan (2011), que las políticas asociadas al tema de apropiación de las TIC equilibren sus esfuerzos para garantizar, además de la cobertura, la calidad de los procesos de implementación, ambos elementos indispensables para favorecer una real apropiación de las tecnologías, en general, y del modelo 1 a 1, en particular.

Dicha situación permite hablar, en los casos analizados, de una re-contextualización del modelo uno a uno original. Tal adaptación no impide, de suyo, usar las netbooks, pero reduce su potencial significativamente. A tenor de una de las profesoras:

Su uso podría ser más enriquecedor para la enseñanza si hubiera conexión a internet.
(Beatriz).

En este marco, es valioso recuperar una mirada al respecto desde Silvina Gvirtz, Directora General Ejecutiva del Programa Conectar Igualdad:

En relación al valor de la intranet hoy, por ejemplo, un docente que no cuenta con internet en su escuela y quiere trabajar un video con sus alumnos puede descargarlo en su casa, lo lleva a la escuela, lo carga en el servidor y desde ahí lo baja a todas las computadoras de la institución. De esa manera van a poder compartir ese contenido y van a trabajarlos en diferido. A través de este recurso, que hace al piso tecnológico, los alumnos tienen la posibilidad de utilizar el programa maestro, tienen la posibilidad de estar conectados entre sí, chatear y comunicarse (Fundación Lúminis, 2014).

Hay también una cuestión: es un posible error pensar que las herramientas pedagógicas están en internet. Las herramientas pedagógicas las tiene el docente y la netbook en sí tiene un montón de recursos para que utilice de apoyo y como medios de enseñanza. En esta línea, Pablo Fontdevilla, ex Gerente Ejecutivo de Conectar Igualdad, planteaba:

Estamos tratando de insistir en el sistema educativo de que la conexión a internet es una herramienta importante, pero no es central al sistema que estamos implementando en el modelo. Lo central aquí es el trabajo en red y colaborativo, lo más importante es que el profesor y los alumnos están compartiendo un aula presencial y un aula virtual. Estamos trabajando en múltiples soluciones convergentes, una es poner contenidos a disposición en los servidores de las escuelas. La maduración del proceso didáctico pedagógico va a llevar un par de años. Hoy, comenzar a aprender la intranet escolar es tanto o más importante que estar conectados a internet. Por otro lado, los chicos son especialmente ingeniosos para detectar de donde colgarse a internet, por la vía pública, por las plazas, van por todos lados conectándose en lugares abiertos (Perfil, 2011).

En cuanto a tema de la disponibilidad de espacio en el aula se puede afirmar que ésto también puede restringir las posibilidades de trabajo en grupo. Se observó en la clase de Beatriz que los equipos de trabajo, con cinco estudiantes en cada uno de ellos, se reunían alrededor de una netbook. Previamente se unían dos mesas dúplex y el quinto integrante sólo llevaba una silla hacia uno de los extremos de las mesas. Más que un criterio estrictamente pedagógico, predominaba aquí el hecho de satisfacer una necesidad material.

Asimismo, los profesores se muestran preocupados para lograr que todos participen en el desarrollo de la actividad propuesta. Insisten en que nadie se quede sin hacer nada dentro de los grupos de trabajo. Por un lado, esto es positivo por el hecho de que se promueve el acceso a la tecnología a cada uno de los alumnos. Pero si se presta atención, se puede ver que la decisión de trabajar en grupo no responde tanto a la intención de promover un trabajo cooperativo, en el sentido de que todos contribuyan a lograr un objetivo en común, sino que ello responde más directamente a una necesidad de naturaleza técnica, es decir, suplir la carencia de computadoras para cada uno ante el olvido, la ruptura o la falta de batería de las existentes en el aula. Desde el claro desarrollo de este apartado, seguimos afirmando con Lugo y Kelly (2011) que la gestión de la integración de TIC precisa del aporte de todos los actores involucrados y de la consideración de los contextos institucionales en los que se mueven tanto estudiantes como profesores.

La problemática del acceso no estaría totalmente cubierta si no se contempla también el tema de los criterios de acceso, que a continuación se desarrolla.

5.2. Criterios de acceso.

En la sociedad del conocimiento las desigualdades fundamentales no son materiales sino cognitivas. “Las diferencias se observan en la disparidad en el acceso a la información, las habilidades necesarias para procesar y construir conocimiento y en el uso autónomo de los dispositivos informáticos” (Artopoulos, 2013: 13). Es por ello que se decidió desarrollar un apartado que contemple el problema de los criterios de acceso.

En cuanto a ellos, una de las profesoras reflexionó sobre la necesidad de que tanto alumnos como profesores tengan buena predisposición para usar las netbooks y

que el docente sea diligente en la preparación de la clase en la que se las emplea. En todos los entrevistados subyace el mismo criterio: no se puede improvisar si se quiere hacer un uso eficiente de las computadoras en el aula:

Es difícil poner en marcha una clase con netbooks por ahora porque tendría que haber varias variables para que se pueda llevar a cabo: primero que los chicos la traigan, que las traigan en condiciones para poder usarlas, que uno como docente prepare la clase para que surta efecto y la buena predisposición de los alumnos y del docente. (Beatriz).

Dentro de las condiciones de acceso resulta ineludible el análisis sobre las competencias de los profesores para poder organizar sus clases en este caso en un modelo uno a uno y sobre las competencias digitales de los alumnos. Docentes y estudiantes son los sujetos de la relación pedagógica y ambos interactúan en un mismo entorno físico y virtual.

La dicotomía acceso / no acceso -que una persona disponga de una notebook, sepa usar los programas y se conecte a internet- esconde, siguiendo a Artopoulos (2013), el amplio repertorio de competencias que una persona necesita para hacer un uso autónomo y creativo de las tecnologías y pueda hacer un aporte significativo a la sociedad.

5.2.1. Percepción docente acerca de las competencias digitales de los estudiantes.

Los profesores tienen una imagen muy positiva de los estudiantes respecto del conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información, particularmente la computadora e Internet. Todos coinciden en que los alumnos han nacido en una cultura digital y suponen que el hecho de estar inmerso en una sociedad que valora aquellas tecnologías ya los constituye en sujetos con habilidades tecnológicas.

Sobre lo anterior, hay veces en que puede percibirse por parte de los profesores cierta asociación mágica, porque el hecho de nacer en un ambiente que promueve el uso de nuevos medios digitales no significa estar revestido de las habilidades necesarias para un adecuado uso:

Ellos son como que se criaron con la computadora. Es verdad que muchas casas no tenían computadoras pero, con eso de ir al ciber y esas cosas, más o menos se defienden. (Beatriz).

Prevalece una tendencia generalizada entre los profesores a considerar que los estudiantes saben más que ellos sobre tecnología, porque vienen con el “chip” incorporado (Rueda Ortiz, 2004). Tal como fue señalado antes, en el entorno escolar han de convivir los “nativos digitales” -primera generación de estudiantes que han vivido y crecido completamente alrededor de las tecnologías digitales- con los “inmigrantes digitales” -profesores que han “migrado” a estas tecnologías en edades más tardías (Prensky, 2001, 2006).

Son los profesores inmigrantes los que suponen que existe un traslado espontáneo de la cultura digital tal como la viven los chicos en el ámbito extracurricular al ámbito formal o del aula. Indicios de esto se observa cuando los chicos utilizan celulares, *mp3*, *mp4* o auriculares mientras trabajan en la escuela:

El tema de los celulares, el *mp3*, el *mp4* y la música en las netbooks es un problema grave porque es una interrupción constante y es decirle constantemente a los chicos que se saquen los auriculares... no puedes estar mirando a todos al mismo tiempo o que suenan los celulares o que están mandando un mensajito de texto, entonces se complica. No se puede prohibir pero no puedes dejar que un chico esté hablando por celular en el aula y sin embargo muchas veces ellos atienden “me llamó mi mamá”, “es urgente”. (Beatriz).

La respuesta de todos los profes es esa: las nets son una herramienta más de distracción así como los alumnos están con el *mp3* y los celulares, están con las nets, con la música, con los videos, que se filman, que se sacan fotos, que están con el facebook, que están con los juegos. (Jimena).

En lo expuesto es probable que la percepción de las profesoras se encuentre teñida de pánico moral (Jenkins, 2006) al que nos referimos en el marco teórico. Es esperable que las percepciones docentes se den dentro de un clima de pánico moral resultante del miedo que surge en los adultos producto de la inevitable separación que implica el hecho de que los jóvenes maduren, se desarrollen y ganen autonomía, temor que se acentúa debido al desconocimiento del impacto de los nuevos medios digitales en la sociedad (Jenkins, 2006).

En este sentido, Piscitelli (2011) destaca que a través de las tecnologías de la información y la comunicación, los nativos digitales satisfacen sus necesidades de entretenimiento, diversión, comunicación, información. Estos se caracterizan por esperar respuestas rápidas y permanecer comunicados permanentemente. En otras palabras el cambio más contundente de las nuevas generaciones tiene lugar en términos

del gusto por la interactividad, la inmediatez y la conectividad (Prensky, 2001; Skiba y Barton, 2006).

A esta cuestión del celular se la relaciona con la multitarea, ya que en situación de clase, los estudiantes afrontan distintos canales de comunicación en simultáneo. Sin embargo, esto tiene la consecuencia negativa de que puede provocar pérdidas de productividad, descensos en la capacidad de concentración o períodos de atención muy cortos, con una tendencia a cambiar rápidamente de un tema a otro.

En esta línea, también en la reciente investigación de Carrillo (2014), se adjetiva las caracterizaciones de los jóvenes realizadas por los docentes entrevistados en dicho estudio, donde una de ellas es justamente que los jóvenes son multitaskers. Según Buckingham (2008), *multitasking* es el fenómeno por el cual los jóvenes son cada vez más capaces de combinar actividades diferentes; si bien hay quienes lo ven como una manifestación de la capacidad de los jóvenes de ejecutar varias tareas al mismo tiempo, otros consideran que esto es una prueba más de distracción posmoderna.

Las profesoras entrevistadas destacan la facilidad de los alumnos para manejarse en los entornos virtuales, particularmente dentro de las herramientas de la web, en donde la conectividad y la interacción social son rasgos característicos:

Ellos saben mucho de computación, cómo se maneja, lo de las redes sociales, cómo subir fotos, videos, todos están conectados con todos. (Beatriz).

Sin embargo, se puede apreciar que este encantamiento que tienen los profesores sobre sus alumnos, en algunas ocasiones, parece romperse frente al uso de la computadora en el aula, ya que, en este caso, los alumnos no siempre se desenvuelven con autonomía respecto de conocimientos básicos. Esta situación puede ayudar a comprender el engaño (o por lo menos alertar sobre las precauciones de su uso) de incluir a los alumnos en una categoría como la de “nativos digitales” y desde allí operar el conjunto de las relaciones docente-alumno, sin darse cuenta que este tipo de clasificaciones teóricas son meramente descriptivas y relativas y que, por ende, deben ser orientativas y no determinantes.

Los estudiantes nativos digitales han crecido con la tecnología pero no se puede afirmar que todos tienen una habilidad innata en entornos o medios digitales. Existe una tendencia general a que las herramientas tecnológicas ocupen un lugar central en sus

vidas pero, si tomamos el caso del estudio, en las observaciones de clase se manifiesta que los estudiantes son usuarios iniciales de las netbooks para el aprendizaje formal. En palabras de Buckingham:

Existe, en apariencia, una especie de esencia natural de la infancia- un conocimiento innato, una fluidez espontánea, una sed de aprender- que es liberada en forma automática por esta tecnología. Pareciera que los niños saben de manera intuitiva cómo usar computadoras, y resulta que el modo de operación de las computadoras coincide mágicamente con su modo natural de aprender. (2008: 231).

El mero acceso a las netbooks no garantiza el aprendizaje ni la apropiación sobre cómo esas herramientas funcionan ni, menos aún, tener las habilidades para producir nuevos conocimientos a partir de ellas. Entonces, no se trata sólo de tener aparatos en las escuelas sino, fundamentalmente, de enseñar a comprender las lógicas de funcionamiento de la tecnología y producir nuevos conocimientos con ellas y sobre ellas (Dussel y Quevedo, 2010). Por ello, las tecnologías no pueden ser sólo un instrumento o un recurso para embellecer las clases sino que tienen que estar imbricadas en la propuesta de enseñanza como “medios para” y como objetos de enseñanza.

Estas figuraciones, según Géliga Vargas (2006), hablan más contundentemente de las percepciones docentes respecto de sus propias habilidades y de dónde tienden a posicionarse en referencia a la diferencias. Es por ello que el próximo apartado toma este tema para su análisis.

5.2.2. Percepción de las profesoras sobre sus propias competencias digitales

Una de las dificultades que reconocen las profesoras entrevistadas es el conocimiento restringido que ellas tienen sobre el uso de Internet:

Yo en cuestiones de internet, más que escribir mails y en la computadora buscar información no sé. (Beatriz).

Esto parece estar alineado a los resultados de la investigación de Cabello (2006) que realizó en escuelas públicas de gestión estatal de Argentina, en la que se destaca sentimientos de temor y de desconfianza en los docentes entrevistados. Muchos de ellos no se sentían con las suficientes competencias tecnológicas para hacer frente al uso de

computadoras en el salón de clase, hecho que los alejaba de una posición de igualdad con relación a los estudiantes.

Beatriz se sentía aturdida o desconcertada frente a ciertas habilidades de sus alumnos:

Yo doy en sexto año y los chicos me dicen: Usted tiene que hacer así, así y así. ¡Paren! Despacio les digo que yo... (Beatriz).

Pero también avanza en reconocer que sus alumnos están para ayudarles en caso de que no sepan cómo resolver un problema tecnológico:

Es muy fácil que salga mal y que yo me trabe en algo que no sabía. ¡Ahí hay que pedirle a los chicos que te ayuden! (sonrisa). (Beatriz).

Quizá el primero de los desafíos que deban afrontar los profesores en torno a la implementación del modelo uno a uno en sus clases sea vencer el miedo:

¡Desafío para mí fue todo! ¡Todo! Es algo que te da mucho miedo, te da rechazo porque es modificarte toda la estructura con la que venís trabajando desde hace muchos años, con algo que vos no conoces. Ese es el problema. Para mí fue un desafío muy grande y me falta un montón para aprender y que podría haber sido mucho más rica la experiencia pero hasta el momento yo me doy cuenta que me falta un montón... En realidad es casi igual que una clase tradicional con el aditamento de que los chicos conocen más del elemento que se incorpora. Y eso como docente me da y en general nos da un poco más de miedo porque piensa que pierde autoridad frente al alumno. Es una clase tradicional lo que pasa es que en una clase tradicional yo manejo la tiza y el pizarrón perfectamente y el contenido que voy a dar también, pero lo que no sé es si voy a poder manejar la netbook.⁶ (Beatriz).

En el fragmento de entrevista citado se identifica como relevante el tema de la autoridad. Beatriz explicita que con la llegada de las netbooks, la autoridad de las profesoras se encuentra en tensión o afectada por el hecho de que sus estudiantes supieran más sobre los nuevos medios digitales que ellas. Kojève define a la autoridad como “la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra él, pese a ser capaces de hacerlo” (2006: 17). Así, en los casos analizados, parece ser que la autoridad está dada por el manejo de un saber específico. Al decir de Brito (2010), el dominio y cercanía a los nuevos modos y lenguajes que modelan formas de uso y de apropiación de la técnica es familiar para los

⁶ La segunda parte del fragmento será analizado más adelante en el desarrollo del texto.

jóvenes, pero lejano y extraño para los adultos, pudiendo esto causar un debilitamiento en cierta forma de la autoridad cultural de la escuela.

Además, es clave aquí reflexionar sobre cómo incide la percepción de las propias competencias en la motivación. Hay muchos estudios en el campo de la Psicología de la Educación que muestran que si la persona no confía en sus propias capacidades no será capaz de sobreponerse a los desafíos y situaciones adversas que se le presenten, al contrario, termina en la cobardía o huida de la labor (abandono de la tarea).

La motivación constituye una de las grandes claves para explicar la conducta humana. El término procede del verbo latino *movere* (mover), del cual deriva el sustantivo y el participio *motus*, (movido y movimiento). Ello denota que la motivación se relaciona con aquello que pone en movimiento a un sujeto hacia un fin u objetivo específico, el cual, a su vez, actúa como motivo o causa de la motivación, es decir, aquello que originariamente determina que una persona inicie una acción.

Tomando como referencia el trabajo de Pintrich y De Groot (1990) citados en Nuñez (2009), se pueden distinguir tres componentes o dimensiones básicas de la motivación. El primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que es el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no.

Una segunda dimensión de la motivación, denominada componente de expectativa, se refiere a las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo como las relativas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación.

Por último, la dimensión afectiva y emocional que engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad constituye otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables.

En esta investigación, el componente motivacional de expectativa es clave. Tal como se dijo anteriormente, éste abarca las percepciones y creencias que una persona

tiene sobre la capacidad para realizar una tarea. Esas percepciones y creencias forman parte de su autoconcepto, el cual incluye, además, otras cogniciones referidas al poder de control, las metas a conseguir y la autoeficacia. Desde una perspectiva funcional, el autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como sus compañeros, amigos, familiares, superiores.

El autoconcepto comprende tanto las autopercepciones (vertiente descriptiva o autoimagen), como la valoración positiva o negativa por parte del sujeto (vertiente valorativa o autoestima). Según Bandura (1987), el sujeto anticipa el resultado de su conducta a partir de las creencias y valoraciones que hace de sus capacidades; es decir, genera expectativas de éxito o de fracaso, que repercutirán sobre su motivación y rendimiento.

Por ello, el constructo básico implicado en el componente de expectativa de la motivación sería la consideración que hace la persona respecto a su capacidad para llevar a cabo una determinada tarea o dominar un determinado campo, así como aquellas creencias sobre la responsabilidad de la propia actuación. De hecho, en el fondo de muchos problemas motivacionales puede constatarse que la persona cree que no puede, que no es capaz (Beltrán, 1998). Concretamente, en el caso de las profesoras de nuestra investigación, se sostiene que la percepción de competencia es un factor determinante de la disposición afectiva hacia el aprendizaje y de la orientación motivacional que ellas muestran en el aula con relación a las netbooks.

Las profesoras con altas percepciones de competencia, al contrario que aquellos que se perciben poco eficaces, muestran curiosidad e interés por aprender con y sobre los nuevos medios digitales, prefieren las tareas desafiantes, y también, muestran una menor ansiedad y un mayor rendimiento. Dicho de otra manera, cuanto más competente se sienta un individuo, más interés mostrará en aprender e implicarse en una tarea, perseverando en ella, ya que las creencias de competencia o eficacia influyen no sólo en la orientación motivacional, sino también en los índices de esfuerzo y persistencia.

Respecto de las competencias de los estudiantes, Bandura (1982) señala que cuando ellos muestran dudas acerca de su capacidad para desarrollar una determinada actividad, pueden tender a evitar participar en la tarea, dedicar menos esfuerzo, persistir menos ante las dificultades y, en último término, obtener un rendimiento más bajo que

aquellos que se sienten eficaces. En este sentido, se puede pensar también para el caso de las profesoras. Aquellas que creen en sus capacidades, probablemente, intentarán trabajar y buscar los medios y recursos necesarios para conseguir sus objetivos mientras que las que niegan sus capacidades rendirán y persistirán menos. En paralelo al estudio de las percepciones sobre las propias competencias se ha estudiado la incidencia de la percepción de control o responsabilidad, de tal forma que la imposibilidad de controlar las causas de los éxitos y los fracasos se convierte en un factor clave en la determinación de la orientación motivacional, el rendimiento o la misma percepción de eficacia. De hecho, existe un notable acuerdo a la hora de considerar las cogniciones autorreferidas, y de forma particular el control percibido, como potentes motivadores o inhibidores de la conducta, en general, y del aprendizaje, en particular (Bandura, 1993, citado por Nuñez, 2009).

Dicho de otra manera, la motivación para obrar en el futuro que pueda tener una profesora en relación con las netbooks depende también del tipo de atribución causal que el sujeto establezca entre sí con los resultados obtenidos en el pasado. Cuando se sabe que los resultados dependen de la dedicación y del esfuerzo personal, el individuo se sentirá responsable de su fracaso pero capaz de revertirlo. Sin embargo, a medida que considere que lo ocurrido se debe a fuerzas ajenas a su voluntad, sobre las que no puede influir para modificarlas, su sensación de control se desvanece.

Es valioso destacar que todas las profesoras entrevistadas manifestaron la necesidad de capacitarse para poder estar en condiciones de poder hacer un uso más fecundo de las netbooks en la enseñanza, de modo que no se convierta en la repetición de saberes ya sabidos por todos o que sean de escasa importancia para generar un cambio significativo en la educación de los alumnos:

Trabajar con las netbooks implica primero que los profesores tengan una capacitación en computación que el 90% no la tiene, y a partir de ahí plantearte como puedes usar la herramienta para que realmente puedas dar los contenidos de tu materia y no termine siendo, como me está pasando a mí: te enseño a usar el Word. (Jimena).

Hay que capacitarse para explotar todo al máximo porque no soy ducha en todo, lo que voy aprendiendo lo voy mechando en las clases... Creo que en este momento falta un poco más de capacitación como para poder usar ampliamente la netbook. (Mirta).

Si bien algunos estudios (Cabello, 2006) muestran que los profesores manifiestan predisposición favorable frente a las TIC (cuestiones actitudinales), aún reconociendo falta de conocimientos técnicos para avanzar autónomamente en el uso de las computadoras (cuestiones prácticas y organizativas, como el conocimiento experiencial en torno a la selección, uso y evaluación de las computadoras, contextos de aplicación y elementos organizativos que influyen tanto a nivel de aula como de la escuela), en nuestros casos se reconoció, tal como se destaca en la citas de arriba, la dimensión de cuestiones formativas (Gallego, 2001) en el uso de los medios para la mejora de la práctica. Esto puede vincularse y manifestarse en las consecuentes derivaciones en el diseño de los programas curriculares y en la gestión de las clases de Prácticas del Lenguaje, tal como nos acercaremos en el próximo capítulo.



Universidad de
San Andrés

CAPITULO 6

GESTION DE LAS CLASES EN UN MODELO UNO A UNO

6.1. Modalidades de uso de las netbooks

La velocidad y el crecimiento del salto tecnológico, las innovaciones en las formas de producir y circular información requieren de cambios en las formas de enseñar y aprender con tecnología (Dussel, 2011). Las netbooks, siguiendo a Escudero (1983: 91) son entendidas como medios de enseñanza, “recurso tecnológico –soporte físico- que articula en un determinado sistema de símbolos ciertos mensajes –el contenido- con propósitos instructivos –el enfoque-”. Tal como fue señalado antes, todo medio indefectiblemente posee tres dimensiones (Area, 2000):

- La dimensión semántica: refiere a los contenidos, informaciones, mensajes del mismo. Lo que dice el medio.
- La dimensión sintáctica: alude a cómo es presentado el mensaje en el medio. Incluye el modo en que se estructura, organiza y simboliza la información.
- La dimensión pragmática: es el uso del medio. Es el cómo y para qué será empleado el mismo.

Es justamente esta última dimensión en la que se focaliza este apartado.

Las clases se diseñan no a partir de las netbooks sino que, por el contrario, éstas tienden a adaptarse aún a la enseñanza pre-netbooks. Todos los profesores afirmaron que usan las netbooks solo cuando hay alguna actividad que así lo amerite y que no implique demasiado tiempo para su realización. De esta manera, la frecuencia de uso de las netbooks varía según el tipo de actividad que el docente programe y no tan directamente en función de los contenidos a enseñar:

La frecuencia de uso depende de la actividad que tengamos que hacer ese día. Yo trato de ir variando. Si trabajamos con la carpeta los chicos pueden mirar el cuento si no se acuerdan que contestar. En realidad varía mucho los usos, no tengo una frecuencia, depende del día, va de acuerdo con la tarea que nos toque si cabe usarla con la net, o sea pienso si me resulta más fácil con la net o más fácil sin la net. (Jimena).

No uso las netbooks en todas mis clases porque no se dan actividades para usarlas todas las clases pero las hemos usado como corrección de ortografía con el diccionario, la hemos usado con textos, porque hay textos cargados en las netbooks y otros los chicos lo bajan por internet, lo traen en un pendrive y lo pueden leer directamente, hemos usado para hacer un Power, lo hemos usado con el Audicity, o sea que hemos usado varios programas dependiendo de la actividad que hagamos. (Mirta).

En el caso de Mirta, es relevante que el uso de diferentes tecnologías en el aula es llevado a cabo sin una concepción excluyente de ellas. Por ejemplo, para la corrección de ortografía, utilizan la netbook, pero también los diccionarios comunes impresos. Ella entiende que la netbook no tiene todo el vocabulario necesario y, a veces, tiene vocabulario que falta en los diccionarios impresos. De este modo, la netbook es entendida como suplemento, lo cual queda patente en la siguiente expresión:

Que se den cuenta que la netbook no es única, sino que es una herramienta más. (Mirta).

También se usaban las computadoras para facilitar el material de lectura de la clase de Prácticas del Lenguaje para todos los alumnos. Así, por ejemplo, Mirta remarcó la idea de que con la netbook cada uno puede tener su propio texto para leer o realizar trabajos prácticos, actividad que con la biblioteca tradicional de una escuela no era posible aún concretar:

Porque antes teníamos un texto para compartirlo entre cuatro o cinco alumnos. En cambio, al tener la netbook, cada uno tiene su propio texto y aunque hagan el trabajo en grupo, cada uno puede ir buscando, comprendiendo y colaborando con el trabajo práctico. (Mirta).

Dicha docente también comentó el uso que le daba a las computadoras para actividades de fijación en la enseñanza:

Cuando vimos la primera parte que fue el tema de signos... dedicado a la parte lingüística, en tercer año hicieron un power point donde quedan los conceptos muy bien fijados. Aparecen palabras sueltas que luego se van uniendo a lo largo del Power. Hicieron un trabajo muy interesante! Por ejemplo te ponen en una filmina un concepto y ponen "se refiere a" y entonces viene otra diapositiva y así... ¡Estuvo muy bien hecho! Y después cuando vimos teatro usamos el Audicity. (Mirta).

La docente reconoce que la capacidad y la comprensión lectoras también pueden desarrollarse muy bien a través de las netbooks. Tal es el caso, por ejemplo, de la lectura en clase de una obra de teatro:

Luego que los alumnos tienen un buen manejo del texto recién se hace la grabación de la obra de teatro. ¿Por qué? Porque una vez que se maneja bien el texto, uno le puede hacer bien los tonos de los personajes, sino es como todo unívoco. Entonces una vez que están muy empapados con el texto, sabes bien cuál es la finalidad, sabes bien que representa cada personaje, ves el trasfondo, a donde se quiere llegar, las características de los personajes... ahí se hace la grabación. Entonces cada uno puede ir poniendo el tono. (Mirta).

En relación con el uso de las netbooks para la comprensión de textos y la realización de mapas conceptuales, señaló Beatriz:

Yo les pasé un archivo y ellos tenían que subrayar las ideas principales, hacer un pequeño resumen y después hacer un mapa conceptual utilizando las herramientas que les ofrece la net. Los mapas conceptuales lo hacían con el C-Map. (Beatriz).

Asimismo, los profesores reconocen que las netbooks pueden ser usadas también para aprender técnicas de estudio, dejando en un segundo plano la cuestión referida a contenidos específicos:

Digamos que técnicas de estudio sí trabajamos básicamente con las nets porque utilizamos todas las herramientas para producir los trabajos, los mapas conceptuales, los cuadros sinópticos, los cuadros comparativos, los resúmenes y demás. Luego lo uso con comprensión lectora básicamente, que tengan el texto y leemos en voz alta o leen ellos, o en silencio, es decir como herramienta desde ese punto de vista. Después sí, que no tiene nada que ver con el currículum de la materia, es enseñar contenidos de lo que es la computadora. En el Foxitreader ya saben subrayar, saben borrar lo que subrayaron mal, saben copiar y pegar al Word, empezaron a usar el diccionario, pero bueno, es un trabajo desde Mayo que tenemos las nets hasta ahora recién algunos van siguiendo. (Jimena).

En el caso de Beatriz, lo sobresaliente es la utilización de las netbooks para la evaluación mediante el programa “quiz”. Los estudiantes le envían a la docente sus respuestas y ella, con posterioridad, se las devuelve corregidas a través de la netbook. Las evaluaciones son de tipo opción múltiple. Por su parte, Laura consideró como novedoso en sus clases que muchas veces los estudiantes guardan material en la netbook en el blog de notas y no traen ni lápiz ni nada a la clase, sin embargo, abren luego el

material en sus casas e investigan según lo que más les gusta o lo que les captó mayor interés:

Les doy una consigna, la anotan en la computadora en el Block de Notas, se la llevan y después me dicen `yo investigue tal cosa´ y me la mandan por email y se los devuelvo corregido. Te digo es un aliciente no llevarme el pilón de hojas a casa pero bueno, buenísimo. (Laura).

También es importante destacar el uso de las computadoras para subir material bibliográfico al servidor, las fechas de las mesas de exámenes, los temas de evaluación, los trabajos prácticos y demás documentos que sean de la utilidad para el curso. (Jimena).

Esto último, planteado por Jimena, se conecta con lo planteado por Dussel (2011), en un estudio bajo su dirección, que retoma distintas investigaciones realizadas en la Argentina, donde revela que, si bien los docentes usan las computadoras en su vida cotidiana, el uso pedagógico es todavía limitado. Los usos más ricos relacionados a la creación de contenidos multimediales, el acceso a procedimientos más complejos de producción del conocimiento, la traducción, la navegación entre distintas plataformas, no se evidenciaron en el discurso de los docentes. En nuestro trabajo, este hallazgo no se puede confirmar en su totalidad ya que se encontraron evidencias, explicitadas en este capítulo, que muestran un inicio de cambio en los usos de las netbooks y que no es tan limitado a la mera reproducción de contenido. Jenkins (2006) advierte que a los docentes les preocupa que los jóvenes estén copiando contenidos mediáticos preexistentes en lugar de crear sus propias obras originales, pero, también nos recuerda que tradicionalmente los artistas jóvenes aprendían de maestros consolidados siguiendo sus patrones para luego poder desarrollar sus propios estilos y técnicas.

Ahora bien, en relación a los tiempos en que se realizan las actividades dentro del aula, los profesores sostienen que la enseñanza en el aula se vuelve más lenta y que por ello, muchas veces, optan por no usar las computadoras para optimizar el tiempo disponible y priorizar los contenidos de la asignatura:

Si yo les pido que hagan en papel (la actividad) la van a hacer mucho más rápido que si lo hicieran en la computadora, porque hay chicos que no lo saben hacer, entonces yo me voy a pasar toda la hora explicando cómo lo deben hacer (...) pero no explico lo fundamental. (Beatriz).

Desgraciadamente perdemos mucho tiempo en repetir y repetir esas cosas y los contenidos de la materia se te van haciendo más complicados, entonces hay muchos profes que la usan pero también, hasta yo misma, dejamos de lado las nets porque

perdés más... hasta que todos la prendan... y eso que hoy había poquitos y vinieron los que se portan bien. Todos los otros veinte y pico que son un desastre no estaban hoy. No traen las nets, después hasta que se conectan, abran el programa, hasta que controles que estén todos conectados, y perdiste media hora y todavía no empezó, entonces hay cambios en todos los sentidos. (Jimena).

El tiempo que insume la preparación de las clases en las que se utiliza las netbooks es mayor para las profesoras que el que insume una clase sin ellas. Al respecto, Beatriz afirmó:

Digamos que es beneficioso (el Modelo) pero lleva su tiempo.. Los profesores tenemos que invertir mucho tiempo en cambiar nuestras formas de dar clases. (Beatriz).

La falta o escasez de tiempo para aprender sobre los nuevos medios digitales y las dificultades que se encuentran para trabajar con éstos en el aula son cuestiones que las profesoras entrevistadas plantean, para las cuales, según ellas, requieren organizaciones espaciales y temporales que no condicen con la estructura espacio-temporal de la escuela actual. Estas limitaciones podrían constituir otro factor de desaliento para el uso de las tecnologías en educación (Buckingham, 2008). En este punto, coincide con la investigación de Carrillo (2014) sobre las percepciones docentes del impacto de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias privadas, en la que se concluye, como uno de los mayores impedimentos para la formación docente en TIC, el hecho de la falta de tiempo.

Beatriz, igualmente, indicó que las evaluaciones requieren de precisión y una administración eficiente del tiempo, por lo que, muchas veces, se desestima el uso específico de las netbooks para dicha actividad:

Evaluar no puedo hacerlo en grupos grandes puesto que más de diez chicos se empieza a complicar la cosa. No se puede evaluar porque se necesita mucho más tiempo, se necesita conocimientos previos que los chicos no lo tienen, los profesores en algunos casos tampoco, entonces se complica... preparar la evaluación lleva mucho tiempo y hay que pensarla bastante más, como para que realmente uno pueda evaluar lo que quiere, los contenidos que quiere e insisto practicar para que esto funcione porque tiene todo un mecanismo que uno no está acostumbrado pero me pareció positivo en todo aspecto. (Beatriz).

Las observaciones de clases y las entrevistas permitieron, a su vez, comprobar que una tendencia común por parte de los profesores es la organización de las clases a través de la conformación de grupos de trabajo. Como se ha indicado, ello es motivado, en

primer lugar, por el hecho de que, por diversos factores, no todos los chicos tienen su computadora disponible para el aprendizaje durante las clases. Más allá de esa situación, hay que decir que el trabajo en grupos promueve la coexistencia de múltiples temas en un mismo salón, a la forma de diferentes niveles discursivos. Si bien la literatura especializada relaciona esto con la tendencia del modelo uno a uno hacia el individualismo y la fragmentación de la clase (Dussel, 2010), no menos cierto es que dicha polifonía discursiva genera una ruptura del método simultáneo y centralizado de la clase tradicional. Esto podría interpretarse como un beneficio secundario buscado intencionalmente desde el nivel de la macropolítica.

Al observar los grupos de trabajo en clase, se constató que promueven la interacción entre estudiantes y la distribución de actividades según las aptitudes específicas de cada uno de los miembros. Según una de las profesoras:

La interacción aumenta porque como no tenemos una máquina por cada alumno, se ven obligados a interactuar más para resolver las consignas. (Mirta).

Entre las habilidades, relacionadas al uso de las computadoras, que los profesores se proponen desarrollar en sus clases, se encuentran:

El uso de la pc, la búsqueda adecuada en internet, la selección inteligente de los contenidos que les aparecen. (Alejandra).

Saber que la netbook no es solamente para jugar a pesar de que es una lucha constante dentro del aula y saber que tiene otras aplicaciones y que uno puede por ejemplo realizar un currículum vitae y lo pueden hacer rápidamente. (Beatriz).

Según lo dicho por Alejandra, en cuanto a las habilidades de los estudiantes para aprender a buscar información en el internet, ella entiende necesario pautar las búsquedas a través de sugerencias dadas por el docente y, simultáneamente, formar a los jóvenes en el ejercicio de competencias que les permitan buscar con criterios que alienten la reflexión y la formación del pensamiento crítico. Buckingham, en este sentido, advierte el riesgo de que se crea que recibir información implique automáticamente aprendizaje. El investigador llama “determinismo de la información” al hecho de que ésta se considera un bien neutro, que aparece como la nada. “Parecería que se equiparara aprendizaje con acceso a la información; se piensa que la tecnología desempeña una función en esencia beneficiosa, puesto que facilita este acceso” (2008:

37). Esto se vincula con lo expuesto por Burbules y Callister (2006: 62) sobre las cuestiones de credibilidad:

Es necesario centrar la atención en la capacidad de los posibles usuarios para elegir, evaluar y analizar lo que encuentren en Internet; seleccionar y analizar la inmensa cantidad de material que la Internet pone a disposición; capacidad para distinguir lo útil, creíble, interesante o importante”. Por lo tanto, el uso crítico es trascendental, ya que guía el proceso básico de selección, organización, filtrado, interpretación, evaluación, crítica y síntesis de la información que sustenta nuestras estructuras de conocimiento y comprensión.

Esto se vincula con una de las funciones fundamentales que los nuevos medios digitales han de cumplir dentro de las instituciones escolares. Según Gvirtz *et al* (2008), los nuevos medios tienen la función de formar usuarios críticos e inteligentes, capaces de discernir lo relevante de lo superfluo, que pueden transferir esa formación adquirida en la escuela a su vida cotidiana y a su futuro. También formar a los sujetos en competencias cognitivas, si se les enseña a convertirse en usuarios activos, y no, en meros consumidores o ejecutores de lo que fue diseñado por otros. Para producir competencias cognitivas en los estudiantes, así como conocimientos válidos para enfrentar nuevas situaciones y resolver problemas, ellos deben poder cuestionar lo que se les dice, examinar la nueva información en relación con otras para construir así nuevas estructuras de conocimiento.

Existe consenso de que las escuelas, además de facilitar el acceso a los dispositivos tecnológicos, tienen que trabajar sobre la calidad y el uso de dicho acceso, a través del desarrollo de competencias en los estudiantes que apunten a la comunicación, el trabajo colaborativo, la conformación de redes, el uso de bases de datos y la gestión de la información. Por este motivo, se puede profundizar el concepto original de alfabetización digital pensándolo como una multialfabetización. Estas nuevas competencias referidas a la apropiación crítica y creativa de las herramientas tecnológicas requieren, según Lugo y Kelly (2011) del desarrollo de cuatro dimensiones:

- Una dimensión instrumental, referida a la adquisición de habilidades instrumentales para el acceso y la búsqueda de información, y el dominio técnico de las tecnologías;

- Una dimensión cognitiva, relativa a las habilidades y los saberes específicos para transformar la información en conocimiento, es decir, saber seleccionar, analizar, comprender e interpretar con significado;
- Una dimensión comunicativa, relativa a las habilidades y destrezas para saber expresarse, crear documentos en lenguajes variados, difundir información y comunicarse de manera fluida con otros;
- Una dimensión axiológica, que comprende la adquisición de actitudes y valores críticos y respetuosos para saber usar de manera ética y democrática la información.

En el caso de Beatriz y Alejandra se ve claramente un énfasis en la dimensión cognitiva planteada por Lugo y Kelly (2011). Ésta requiere, para su desarrollo, la contemplación de la dimensión instrumental como condición necesaria pero no suficiente. En este sentido, para Mirta, lo más importante en la enseñanza con netbooks son las competencias lingüísticas:

La buena dicción, la tonalidad, respetar los signos de puntuación. En el caso del Power cómo lo diagraman dentro de una fotografía, cómo lo escriben, cómo lo pueden expresar. Lo mío tiene que ver con las competencias lingüísticas. (Mirta).

Así, se entiende que el uso de las computadoras en el aula permitiría asegurar determinadas habilidades lingüísticas básicas como la comunicación oral, la exposición frente al público, la argumentación:

Una de las cuestiones que considero importante rescatar en relación a la organización de las clases es la mayor cantidad y calidad de exposiciones orales de los alumnos acerca de lo investigado, para trabajar la comunicación oral que muchas veces les cuesta demasiado. (Alejandra).

Respecto de la ortografía, los profesores de Prácticas del Lenguaje consideraron que la computadora se vuelve un aspecto limitante, al punto tal que muchos no la utilizan para presentar entregas formales de trabajos prácticos por parte de los estudiantes, tal como se refleja en el siguiente testimonio:

Los trabajos prácticos son todos manuscritos, porque en la parte de literatura corresponde corregir ortografía. (La netbook) no tendría que tener un corrector ortográfico. Porque yo al corregir en papel no les pongo la palabra correcta sino que sólo les marco y ellos tienen que decir porque está mal y como sería la palabra correcta. Por ende, si la netbook tiene corrector, no me sirve! Porque el alumno

nunca termina de darse cuenta porque tal palabra está mal escrita y el error se vuelve a cometer. (Mirta).

Esta cita permite reflexionar sobre la evaluación. Una evaluación claramente planteada permitirá observar, por ejemplo, el dominio de determinados saberes (clases de palabras, tiempos verbales, secuencias textuales, etc.) en función de su relevancia para desplegar determinadas habilidades (realizar inferencias, analizar las voces narrativas, interpretar metáforas, etc.) (Magadán, 2014).

Hay un detalle que, al decir de Cassany (1993), quizá tenga que ver con el oficio del docente de Prácticas del Lenguaje y es que, en general, frente a una evaluación se quiere comentar/marcar/corregir todo. Esto sucede especialmente con las evaluaciones escritas, en las que, más allá de que el contenido a evaluar se centre, por ejemplo, en la organización de un texto narrativo, el foco de la devolución puede terminar limitándose al nivel normativo. Sin duda, se trata de un aspecto valioso a la hora de escribir, pero parece oportuno reflexionar aquí sobre la necesidad de no perder de vista los criterios de evaluación una vez que se hayan definido los saberes y las prácticas que serán evaluados.

Los aspectos de normativa ortográfica suelen ser aquellos con los que se ha identificado tradicionalmente la enseñanza de Lengua: el “error” suele ser sinónimo de error ortográfico. Sin embargo, los profesores pueden ayudar a los estudiantes a comprender que los errores son naturales y necesarios para aprender: "La actitud más abierta y positiva que puede tener un alumno respecto a la corrección es la de no esconder los errores a los otros ni a sí mismo; la de buscar información para corregirse; la de valorar las aportaciones que pueden hacer los compañeros, etc." (Cassany, 1993: 40).

En este sentido, Magadán (2014) plantea que las herramientas de corrección –de ortografía y de gramática– en los procesadores de texto de las netbooks pueden ser útiles para reflexionar sobre estas instancias de revisión y convertirlas en un quehacer natural del escritor. También los diccionarios digitales y los sitios web sobre la lengua pueden resultar provechosos para promover instancias de consulta y autocorrección.

Estos elementos planteados nos habilitan a pensar que las prácticas de enseñanza se definen por su naturaleza social y por ser históricamente determinadas, es decir, se generan en un tiempo y en un espacio concreto. Como tales, dan lugar a una actividad

intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir, explícita o implícitamente, algún tipo de racionalidad al ejercicio docente dentro de la institución escolar, en general, y en el aula, particularmente.

Esa actividad intencional, siguiendo a Edelstein (2011) puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles, según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan. En cuanto es una práctica portadora de una racionalidad, responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. A su vez, como prácticas políticas, remiten a la esfera de lo público y, por ello, solo pueden entenderse en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forman parte.

Se trata de unas prácticas sostenidas sobre procesos interactivos múltiples que, sin embargo, al menos en algún sentido, siempre cobran formas de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que maestros y profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, como se comparte y como se construye en el aula (Edelstein, 2011).

La tecnología por sí misma, de acuerdo a lo ya explicado, no genera aprendizaje de forma espontánea ni calidad educativa. Por ende, se torna necesario analizar las prácticas de la enseñanza construidas en torno a dicha tecnología, identificando los fines educativos, los métodos didácticos y las actividades que realiza el alumnado con las netbooks en el aula (Area, 2007). Esos elementos se articulan en lo que Edelstein (2008) denomina construcción metodológica.

La categoría mencionada permite reconocer aquellas dimensiones que interesan a la hora de considerar la enseñanza y el aprendizaje, teniéndolas en cuenta como opciones genéricas siempre presentes que, sin embargo, tienen expresiones ad hoc: consideraciones respecto del saber a enseñar, los sujetos que se apropian de ese saber, las interacciones y actividades que se proponen, y los medios y materiales que se producen o seleccionan para enseñar.

Se trata de comprender las lógicas que se movilizan y distinguen para converger en la construcción metodológica como acto singular creativo y expresión de una síntesis particular de opciones, que se estructura casuísticamente en relación con el contexto –de aula, institucional, social y cultural- (Edelstein, 2008: 85). Adherir al concepto de construcción metodológica implica:

Reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

El uso de las netbooks en una construcción metodológica determinada conlleva resolver una problemática. Según las palabras de Gvirtz y Palamidessi (1998: 200-201):

La problemática sobre qué recursos utilizar está abierta; dependerá de las características propias del contenido, de las finalidades que se persiguen, de lo disponible, de lo que los alumnos deseen. Pero debemos saber que la adopción misma de un recurso u otro dará un cierto encuadre a la actividad y al contenido mismo.

Es en ese marco que resulta necesario poder analizar como juega el rol docente en la construcción metodológica de las clases observadas y en la enseñanza de Prácticas del Lenguaje. Objetivo que será tratado en el próximo apartado.

6.2. El rol del profesor de Prácticas del Lenguaje en el contexto del modelo uno a uno con netbooks

Rol refiere, según Berger y Luckmann (2008), a las tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente. Estas se forman cuando el actor reflexiona sobre su comportamiento, toma distancia de sus acciones y las retiene en su conciencia, repitiéndolas en futuras acciones. Para poder entender el problema de los profesores y la llegada de los nuevos medios digitales, se considera valioso recurrir a la categoría de rol docente. El *rol docente*, dentro de la cultura digital, puede ser definido como:

Las funciones que desempeña el docente, en el marco de un modelo educativo que permita y promueva el desarrollo profesional del mismo, que se caracterizan por mediar entre las tecnologías informáticas y los estudiantes, orientar y tutorar la investigación, facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje y diseñar situaciones y contextos propicios de aprendizajes con el objetivo de proponer el trabajo colaborativo y cooperativo tanto entre los estudiantes como con otros profesionales (González Gartland, 2008: 7).

Por ello, el nuevo rol del docente implicaría, siempre en el contexto de la cultura digital, facilitar la construcción de otro lugar de aprendizaje. Así, este nuevo rol lo

convierte en facilitador o mediador del aprendizaje con nuevos medios digitales; orienta su uso y el desarrollo de competencias, a la vez que diseña situaciones de aprendizaje que los incluyan permitiendo la construcción crítica de saberes.

Todo esto demanda no sólo un cambio metodológico —en relación con estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación—, sino también una transformación en el modo de asumir y pensar la práctica docente. El uso crítico de los nuevos medios digitales supone que un docente pueda tomar una postura en relación con los cambios asociados a ellos, ya sean sociales, económicos, culturales o respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, analizando los intereses que se ponen en circulación junto con su inclusión, asumiendo, a la vez, un compromiso ético.

El perfil de los profesores de Prácticas del Lenguaje frente a sus estudiantes no es extraño que se encuentre asociado a la transmisión de conocimientos, donde prima la secuenciación de la enseñanza que se ha definido/programado previamente. Se trata de una enseñanza de tipo modelado: primero el docente realiza una acción correcta para su posterior repetición por parte del estudiante. En esta línea de acción, no habría una suerte de descubrimiento o de solución de problemas, sino que se trata más bien de seguir de igual manera lo que hizo el docente antes. Así, por ejemplo, Beatriz explicó paso a paso lo que debían ejecutar sus alumnos posicionándose frente a la clase y con la computadora en alto:

Ahora, para que esté más lindo van a la primera diapositiva, van a inicio, van a diseño, (la docente levanta su netbook y muestra un ejemplo) acá hay un Power Point sin nada y pruebo como queda un diseño y me cambia todas las diapositivas restantes.

Todavía podemos mejorarlo: vamos a la diapositiva 1 al título, menú inicio, cursor en la primer letra, seleccionan la palabra, lo pintan, o doble click y le cambiamos la letra. (Beatriz).

El perfil de docente pareciera responder a un visión construida en la génesis de la docencia (Alliaud, 2007). Sin embargo, las profesoras también priorizaron otra característica: el saber. Es posible que el valor otorgado a éste obedezca específicamente a la identidad del profesor del nivel: la educación secundaria. Los profesores se involucraban en las tareas del estudiante otorgando direccionalidad. Ésta función se constató cuando los alumnos verificaban constantemente sus avances ante los profesores, remitiendo todo cuanto hacían a la aprobación de su profesor. El papel protagónico del docente también quedó en evidencia en la distribución del espacio

dentro del salón de clases. En todas las clases observadas los asientos para los estudiantes eran dobles y ordenados en fila, orientados hacia el frente donde se encontraba el pizarrón y el escritorio del docente.

Históricamente, la identidad del profesor del nivel secundario ha estado basada en la idea del hombre culto. Los profesores de la escuela secundaria, desde su conformación, fueron identificados con la “alta cultura” y la posesión de un conocimiento especializado. De aquí que, siguiendo a Brito (2010), la autoridad de estos docentes esté legitimada por una concepción trascendente. Desde este punto de vista, el dominio y demostración de un saber constituyen atributos de un buen docente de este nivel educativo.

La posesión del saber es históricamente uno de los ejes de autoridad pedagógica y cultural de los docentes. Dussel, Britos y Nuñez (2007) encuentran que los docentes colocan tanto al dominio del saber como al gusto y demostración de ese saber en un primer lugar. Sin embargo, los procesos de deslocalización del saber producidos en el nuevo escenario cultural estarían provocando un derrumbe de la imagen del sujeto culto que identifica tradicionalmente al docente, generando un golpe a la estabilidad de la identidad docente tradicional del profesor secundario.

El formato de aula tradicional persiste. Éste también aparecía a través de la función de autoridad que ejercían los profesores cuando determinaban el modo en que se debían dividir los grupos de trabajo, llegando incluso a precisar la tarea de cada uno de los miembros del equipo y determinando así la dinámica de trabajo. Es oportuno aclarar que en algunas aulas esta determinación es ante todo física, pues allí las mesas son fijas, las cuales impiden ciertos agrupamientos, condicionando de esa manera la metodología del docente y el tipo de actividades que ha de proponer:

Y luego... que la distribución de aula, tal y como está hecha, con las mesas fijas a un determinado puesto impide agrupamientos. Solamente se puede agrupar a los alumnos, en el mejor de los casos, de cuatro en cuatro y poniéndose al revés. (Mirta).

Esto pone de manifiesto que, en la escuela de hoy, se mantiene la organización curricular enciclopédica y fragmentaria o una estructura institucional que se evidencia poco adaptable a las cuestiones educativas actuales (Dussel, Britos y Nuñez, 2007).

La discusión sobre el impacto de los nuevos medios digitales en el aula solo puede comprenderse si se reflexiona sobre el rol que se le ha asignado al docente en el modelo

tradicional de enseñanza. Durante más de un siglo, el rol docente se construyó centrado en la transmisión de una lista de conocimientos con una prescripción de objetivos y métodos subordinados a una autoridad ministerial oficial y centralizada. Esto es debido a que el individuo, de acuerdo a su rol, penetra en zonas específicas del conocimiento socialmente objetivado, no sólo en el sentido cognoscitivo sino también desde el conocimiento de normas, valores y emociones. La identidad se forma por procesos sociales y es a su vez mantenida, modificada o reformada por las relaciones sociales. En otras palabras, la estructura social determina los procesos sociales, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad y recíprocamente las identidades producidas por la combinación del organismo, conciencia individual y estructura social, reaccionan sobre la estructura social dada manteniéndola, modificándola o reformándola. La identidad surge entonces de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (Berger y Luckmann, 2008).

Aún hoy se puede observar que la impronta transmisora del paradigma conductista no sólo tiene vigencia en el acontecer del aula, sino que, a pesar del aporte de las teorías críticas, no ha perdido influencia. Es posible afirmar, siguiendo a Gvirtz, Grinberg y Abregú (2008), que la escuela ha demostrado una enorme capacidad de metabolizar las innovaciones que derivan en nuevas tecnologías y de escolarizarlas de acuerdo con la dinámica emergente que le es propia. Así, una vez más, la institución escolar pone en marcha el sistema inmunológico, con el fin de digerir y asimilar aquello que le es lejano o ajeno. En este sentido, diversas investigaciones (Narodowski y Gvirtz, 1998) han demostrado que ni los libros de texto, ni los cuadernos de clase han escapado de esta lógica de absorción de lo nuevo, que permitió a la escuela mantener su configuración por los últimos tres siglos.

Como afirman Torres (2001) y Bosco (2007), se tiende a sostener una concepción de la enseñanza como un proceso de transmisión lineal y vertical, con poco espacio para la resolución de problemas, la creatividad y la participación activa de los estudiantes.

Se debe reconocer que desde la época de Comenio (1592-1670), el aula se estructuró sobre la base del método frontal. Esto es una disposición orientada hacia el frente, con un punto de atención en la figura adulta y en una tecnología visual, como la pizarra, la lámina o la imagen religiosa, que ordenaba los intercambios a la par que establecía una relación asimétrica y radial entre el docente/adulto y los alumnos/niños.

Décadas más tarde, la pedagogía simultánea y la organización de grupos homogéneos en edad terminó de configurar lo que hoy se conoce como un aula: un grupo de escolares que aprenden todos al mismo tiempo, las mismas cosas y que atienden a un maestro adulto que plantea un programa unificado y central que define al conjunto (Dussel, 2011; Gvirtz, 2010).

Las primeras experiencias constitutivas, que aún tienen impacto en las percepciones y la práctica docente, se remontan a fines del siglo XIX, principios del siglo XX, época de expansión de las Escuelas Normales durante el Estado oligárquico. Según Alliaud (2007), la función del Estado fue formar ciudadanos que protegieran la patria, por lo tanto, era fundamental la adquisición de ciertos valores, normas y hábitos que se orientaran al orden que pretendía imponerse. En el Estado oligárquico, se trataba de aculturar a la población, de inculcarle valores morales; la moralización era más importante que el conocimiento. Vigilar pasó a ser una función definida: la educación moral en las escuelas implicaba enseñanza en el sentido disciplinador. Lo que se le exigía al maestro era una conducta intachable, más que saber enseñar. Había una exigencia de vocación, abnegación. No importaban las condiciones de enseñanza ni las necesidades personales, cuanto mayor era el sacrificio y la entrega, mayor era el reconocimiento simbólico. El conocimiento pedagógico quedaba subordinado frente a las condiciones conductuales o morales.

Como reflexión final, en este apartado, se recupera a Dussel y Quevedo (2010) cuando plantean el desafío central de la escuela hoy: Qué debe conservarse de la escuela moderna y cuánto hay que renovar es un tema imperativo a analizar ya que el hecho de que los jóvenes hayan nacido en esta cultura de los nuevos medios no implica que no necesiten otro tipo de intervenciones desde la escuela, diferentes a las que se han estado dando hasta hoy, mayormente centradas en el control de los aspectos morales de riesgo y la seguridad de los intercambios en las nuevas tecnologías.

6.3. Regulación de los usos de netbooks en clases de Prácticas del Lenguaje en un modelo uno a uno.

Es valioso consignar una cuestión pedagógica recurrente entre los profesores entrevistados: la preocupación por el control en el uso de las netbooks dentro del aula.

La presencia de otros elementos como el celular, las cámaras fotográficas y los juegos en el aula pone en tensión los límites entre la concepción tradicional de lo que se considera escolar y extra-escolar. Como bien lo planteaba una docente, la situación es compleja e intervienen múltiples variables:

Hay que controlar los desvíos más que nada con los jueguitos. En la máquina vos podés controlar pero lo que pasa es que para eso, cada alumno se tiene que conectar con mi netbook para que yo pueda controlar que están haciendo. Si ellos no te aceptan. ¡Perdiste! Entonces yo voy caminando por los banco controlando... Si en una clase no se trabaja con netbooks, estas deben estar cerradas, porque sabes que el que la tiene abierta está jugando. Por eso repito que hay que concientizar que la netbook es una herramienta de trabajo. (Mirta).

En este sentido, parece que los docentes entrevistados entienden la importancia de la institución escuela como un claro espacio de diferenciación con el afuera. Logrando esto mediante la limitación en el uso de nuevos medios digitales en el aula.

Sobre dicha reflexión es valioso el aporte conceptual de Antelo (2007) cuando distingue tres formas posibles de aproximación a lo espacial en el terreno pedagógico. Está la escuela que dice que “no”, en la que la clausura es técnicamente instrumental de acuerdo a los fines de la institución. Es la escuela que limita porque vislumbra que más allá del límite, se encuentra la amenaza: la civilización, la corrupción, el tiempo, la peste, el extranjero; es una isla separada del mundo real. Por otro lado, se encuentra la escuela que dice que “sí”. Es la que conforma un refugio con el fin de producir individuos “normales”. La finalidad primera de esta institución es fijar al individuo a un aparato de normalización de los hombres en función de una determinada norma. Por último, la escuela “segura” se encuentra en o cerca los countries y barrios cerrados, ofrece garantías de responsabilidad civil ante la demanda de seguridad de los padres y, de alguna manera, elude la obligación de convivir con aquellos que son diferentes. En nuestro estudio se manifiesta la idea de la escuela que dice “si” como espacios de diferenciación con el afuera, en el sentido de que lo que prima es la voluntad de encerrar entendido como cuidar, bajo la idea de que se encierra para educar mejor.

Ito (2001) se refiere al suceso que describe el testimonio de Beatriz cuando plantea que el uso de los teléfonos móviles está estructurado tanto por las relaciones sociales como por el tiempo y el espacio. Los celulares se han convertido en un símbolo de libertad para los jóvenes. Actualmente, el uso de los celulares, por parte de los jóvenes, imposibilita un tipo de control mas preciso. Los adolescentes pueden

comunicarse oralmente o mediante mensajes de texto en cualquier momento y a cualquier hora en forma discreta, sin ser advertidos por sus profesores y/o adultos responsables. En este sentido, Ito (2001) también afirma que los jóvenes prefieren comunicarse mediante el chat, ya que les permite estar en contacto con varias personas a la vez, manteniendo así varios canales de comunicación abiertos. Desde la mirada de Dussel *et al* (2007), esto puede estar relacionado con el hecho de que se transfieren al ámbito escolar los problemas externos derivados de la falta de referencias normativas sociales y familiares, provocando el desafío y la trasgresión de la autoridad docente.

En este contexto, en la investigación que realizó Ito en el año 2010, se sostiene que los padres manifiestan preocupación acerca de los riesgos que implica estar en contacto con los nuevos medios. Esto podría pensarse para los profesores de nuestro estudio. Existe una creencia que los nuevos medios transforman a los jóvenes en personas anti-sociales, improductivas y vulnerables a una variedad de influencias negativas como la comercialización, el sexo y la violencia. Ito (2010) también alerta sobre la dependencia que crea este tipo de comunicación: los jóvenes necesitan estar permanentemente disponibles y, por lo tanto, el llevar el celular consigo se ha transformado en un imperativo, aspecto que se vislumbra claramente también en nuestra investigación.

En la entrevista a Beatriz, ella aseguró que la implementación de la política pública de las computadoras portátiles ha significado alteraciones con relación a la organización de las clases:

Se desordena mucho más la clase. Controlar es más difícil. El desorden provoca ruidos, y los ruidos hacen interferencia en la comunicación general así que sí, se complica. Esto mucho no se puede resolver, te tenés que acostumbrar a trabajar en ese desorden o a no trabajar. Ese es el tema... y te vas acostumbrando. “me pasó tal cosa”... “no veo tal otra”... es un desorden. No es lo mismo que si están todos sentaditos en silencio, eso ya se perdió hace rato (voz de resignación). Te cuesta mucho controlar, mucho. Tenés que estar de una punta a la otra. (Beatriz).

La preocupación pedagógica central que emerge en este testimonio es la del control de lo que realizan los estudiantes. Es un punto que se encontró de manera recurrente. Se vincula con la problemática de la gestión de clase, la cual evoca el desorden y descontrol que percibe el profesor cuando ingresan los nuevos medios digitales a la escena de la clase. Este problema es entendido mayormente con relación al modelo uno a uno, donde los estudiantes se sumergen en una dinámica que en general

apunta al trabajo de una persona por computadora. Las profesoras explicitan que al considerar un espacio para que cada uno de los estudiantes pudiera utilizar la computadora, temían que navegaran en Internet, se distraigan y pudieran salirse del marco de la actividad pautaada. Es desde allí que le produce una sensación de caos en el aula.

En dicha situación podría estar jugando la noción de responsabilidad. Con la llegada de las netbooks, la responsabilidad ya no implicaría autoría completa y unívoca de las acciones ni voluntad de control de todo lo que sucede ya que se ha vuelto casi un imposible en el marco de formas de producción y circulación de los saberes actuales. Se está ante un territorio inestable, enredado y muchas veces difuso, donde los conocimientos y las formas de adquisición de saberes se han descentrado y provienen de múltiples fuentes, muchas de ellas fuera del control de la escuela o la familia, todo lo cual vuelve más complejo el rol de cada uno de los actores.

En este sentido, Dussel *et al* (2010: 46) comentan acerca de otras investigaciones que arrojan datos similares:

La percepción de los maestros y directores es que el recurso es muy interesante, pero aparece como un distractor del trabajo habitual del aula, algo que hacen 'además de dar clase' (CEPP, 2009: 28). Algunos docentes explicitan que les resulta complejo encontrar la forma de incorporar esta tecnología al trabajo en el aula. Muchos consideran que se les sumó un problema en su trabajo, especialmente por la habilidad de los chicos de manejar la herramienta: abrir páginas, chatear, jugar, mientras se supone que deben estar prestando atención a la clase. Esas habilidades son vividas por los docentes "como una dificultad que deben enfrentar. Aquí aparece la sensación de que, en algún sentido, 'han perdido el control de la situación'. (CEPP, 2009: 6).

Así, se destaca en esta cita que la situación es vivida también por muchos otros docentes y la sensación es compartida ¿Por qué se producen éstas preocupaciones con la llegada de los nuevos medios digitales a la educación? Los autores aludían, entre otras cuestiones, a que la habilidad de los estudiantes es vivida como provocadora de descontrol.

Acerca de la filiación de los estudiantes con el uso de los nuevos medios digitales, esto fue estudiado y nombrado de diversas maneras. Los estudiantes se manejan con cierta soltura dado que, en algunos casos, los nuevos medios digitales han sido elementos socializadores en su vida extraescolar o se sienten atraídos hacia ellas. En esta línea, Bukingham menciona la particularidad de la experiencia de socialización de

estas generaciones, en el sentido de que llegan a la escuela con una diversidad de conocimientos previos acuñados por su interacción con los medios que los rodean e influyen:

Por el contrario, las infancias contemporáneas están ahora permeadas, e incluso en algunos aspectos se definen, por los medios de comunicación modernos -la televisión, el video, los juegos de computadora, Internet, los teléfonos móviles, la música popular y la enorme variedad de mercancías relacionadas con los medios que conforman la actual cultura de consumo. (Bukingham, 2006: 3).

Estas condiciones influyen en los gustos y necesidades de los estudiantes y pueden configurar, de alguna manera, sus intereses a la hora de exponerlos a los nuevos medios digitales, en nuestro caso particular, a las netbooks. Pero, también el hecho de contar con un nuevo medio digital disruptivo en el aula, como lo es la netbook, lo torna un factor importante para entender el problema del control o del orden. Como plantean Dussel *et al*:

La centralidad del docente en la clase, la atención constante a un punto único del aula, la anulación del trabajo horizontal así como el disciplinamiento de los cuerpos, entran en contradicción con los requerimientos de infraestructura que demandan las nuevas tecnologías. (Dussel *et al*, 2010: 72).

Desde la dimensión normativa del problema, se encuentra vigente en la Provincia de Buenos Aires la Resolución MEGPBA N° 1728 del año 2006 que establece la prohibición del uso del celular en las escuelas porque lo considera un elemento irruptivo. Los profesores explicaron que la prohibición del uso de celulares y juegos respondía a la distracción que generaban y a la falta de atención de los alumnos a la exposición de los temas en las clases. Queda visible, entonces, el valor que los profesores le dan al celular y a los juegos en términos de obstáculos al disciplinamiento (Dussel, 2011), no así respecto de su valor como medios que permitan otro tipo de vínculos con el saber.

Este hecho permite remitirnos a Burbules *et al* (2008) cuando se refieren a una concepción relacional de la tecnología. Esto significa que los cambios introducidos por la tecnología siempre van acompañados por otros cambios en las pautas de actividad y en los procesos sociales. Por este motivo, la tecnología no es sólo la cosa sino la cosa más sus pautas de uso, la forma en que la gente piensa y habla de ella, así como las

expectativas y problemas que genera. Los autores nos alertan acerca de las prácticas y las relaciones educacionales que se generan a partir de la tecnología y que no son intrínsecas a ésta sino que deben ser pensadas según su utilidad de acuerdo a los fines y usos propuestos.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 7

TRANSICIÓN HACIA UN NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA CON NETBOOKS.

7.1. Rasgos persistentes del modelo tradicional de enseñanza.

A través de la manera de presentar las consignas de trabajo y el grado de libertad que se les confería a los alumnos en su realización, se pudo constatar que la matriz-eje a partir de la cual se organizan las clases de Prácticas del Lenguaje bajo el modelo uno a uno es el modelo tradicional de enseñanza. Signado, como ya se mencionó, por un rol protagónico del docente, de tipo magisterial, donde éste detenta un poder supremo frente al conocimiento, intenta controlar que los estudiantes, concebidos como bloque homogéneo, reciban un mismo núcleo de contenidos teóricos-prácticos fundamentales, previamente calendarizados.

En todas las clases observadas predominó un formato de tipo instruccional, según el cual las consignas son determinadas por los profesores para ser resueltas en el tiempo y forma que ellos establecen. Para ilustrar este tipo de metodología, vale extraer algunos pasajes de los registros de observación de clases. Así, al momento de indicar la consigna de enseñanza, Beatriz enseñó paso a paso, detalladamente, cómo usar una de las aplicaciones de las netbooks:

Van a buscar un archivo que dice `imágenes`. Antes van a botón derecho y presionan `abrir con`. Bueno, luego opciones, luego Microsoft Picture Manager. Ahora pongan el cursor sobre la imagen y abajo dirá `propiedades`, luego click en `cambiar tamaño`. Las fotos pueden ser pesadas por eso lo primero que hay que hacer es reducirlas. (Beatriz).

La docente les plantea a sus estudiantes que repitan la misma actividad para tener tres o cuatro imágenes en total a fin de hacer una presentación en PowerPoint:

Power Point va armando diapositivas (hojas para escribir, imágenes, imagen y sonido). Primero tienen una carátula. Pongan títulos: `clase de Prácticas del Lenguaje`, por ejemplo. (Beatriz).

Luego de plantear esa consigna, los estudiantes comenzaron a resolverla. Permanentemente la docente estuvo circulando por el aula y con breves preguntas iba conociendo el estado de realización de la tarea por parte de cada grupo, los cuales continuaban avanzando de acuerdo a lo dicho por la docente en esas visitas.

Más adelante en la clase, la docente explica cómo se arma una diapositiva en el programa PowerPoint, hecho que deja en evidencia que los estudiantes no manejaban uno de los programas básicos que traían incorporadas las netbooks:

Presionen 'diseño' y busquen una que tenga imagen. Por ejemplo pongan la de 'título y objeto'. Donde dice título agreguen uno abajo. Hay 6 íconos, el de la montaña con un sol. ¿Llegaron? Ahí eligen una y la insertan. (Beatriz).

Si se contrastan los registros de observación obtenidos en las distintas clases se advierte con claridad que no se tiende a fomentar la autonomía operativa de los alumnos. En esta línea, los profesores van indicando y pautando todos los aspectos procedimentales. Se crea un especie de juego de dependencia entre alumno y profesor. El docente tiende a adoptar una actitud de agente solucionador de problemas. No actúa como puente o mediador en el aprendizaje, en el sentido de inducir solo mediante ayudas externas el tránsito desde los conocimientos ya adquiridos y básicos del alumnado a niveles más complejos. Mientras que la tarea del alumno se reduce a reproducir aquello que le indica el profesor.

Así, se identificó un marcado comportamiento imitativo por parte de los alumnos, pues no se observó en ellos una actitud predominante de libre iniciativa respecto al uso de las computadoras. Si bien esto podría corresponderse con una actitud de desinterés de los adolescentes por las actividades académicas en general, independientemente de la integración de nuevos medios digitales en el aula, también se debe decir que, en los casos observados, los alumnos no estaban avezados en el conocimiento de algunas aplicaciones básicas de la computadora.

Los profesores tendieron a reforzar esa situación de dependencia desde el momento en que se colocaron frente al alumnado como una operadora que les va indicando, paso a paso, cómo realizar una acción. Así, por ejemplo, cuando uno de los profesores les preguntó a sus estudiantes si habían usado alguna vez el programa Microsoft Power Point y, al ver que ninguno de ellos contestó afirmativamente, se dispuso a explicarles cómo ubicarlo en la computadora. En este caso, cabría la

posibilidad de relacionar un nuevo conocimiento (encontrar Power Point) con los ya poseídos (la experiencia de haber buscado otros programas) y de esta manera ir ampliando la red de nuevos procedimientos incorporándolos a los ya existentes.

Sin embargo, lo que pudo ser la ocasión para un aprendizaje por descubrimiento, en donde los alumnos expusieran el modo posible de ingresar al programa -luego de una exhortación pertinente de la profesora a pensar entre todos la manera de hacerlo-, el docente prefirió la solución más rápida consistente en indicarles directamente a los alumnos cómo hacerlo. No les ofreció la oportunidad de que prueben por sí mismos, que indaguen el instrumento que tienen frente a sí. Hecho que podría haber despertado el interés ante lo desconocido, la búsqueda de lo ignoto.

Se puede apreciar, entonces, que una modalidad de enseñanza tal no habilita aprendizajes por abducción según los cuales los conocimientos avanzan de manera inductiva y experiencial. El docente emerge como una figura central y protagónica en una modalidad de aprendizaje que resulta ser, constantemente, dirigida, con escasas participaciones de los alumnos.

Cuando la docente plantea el uso de imágenes, recuperamos a Dussel (2011) cuando afirma que, según la sistematización realizada a partir de varias investigaciones en escuelas públicas argentinas durante el año 2010, se concluyó que no queda claro el criterio de selección de imágenes utilizadas por los docentes. Esa es una reflexión que también se relaciona con nuestro trabajo. Es probable que las imágenes utilizadas sean las más difundidas o las que ya se encontraban precargadas en la netbook desde su fabricación original. Desde otro ángulo, puede ocurrir que los docentes creen que el “ver” es suficiente para “saber” o para “aprender”. Sin embargo, el trabajo con las imágenes no es un trabajo distinto al que debería proponerse el docente con la lengua escrita, ya que el desarrollo de la literacidad consiste en lograr comprender, interpretar, cuestionar y criticar; todas actividades que dependen de saber algo acerca del mundo y su funcionamiento. Por consecuencia, es importante entender y alertar que las dificultades que tiene la escuela en formar lectores críticos de textos impresos son las mismas que manifiesta en formar lectores críticos de textos multimediales en la cultura digital (Dussel, 2011).

Otro indicador que permite notar la presencia de rasgos dominantes del modelo tradicional en el aula alude a que todos los profesores plantearon la necesidad de

continuar usando los elementos de enseñanza y aprendizaje básicos y tradicionales: tiza, pizarrón y carpeta:

Yo la uso bastante, en lo teórico trato de trabajar con las carpetas, seguir escribiendo, seguir dictando, pero lo que tiene que ver con lectura de textos usamos la computadora. (Jimena).

Hasta ahora han manejado material escrito porque aunque trabajen con netbooks yo siempre pido material escrito en papel, es algo que todavía me quedó pero igual me mandan los trabajos hechos a mi email. (Laura).

Lo explicitado por Jimena es posible que concuerde con el argumento de Cabello (2006) cuando sostiene que el proceso de lectura tiene características que no varían; se realiza sobre un texto con alguna forma gráfica el cual debe ser procesado como lenguaje y construir significado. Este proceso implica el establecimiento de relaciones que pueden estar mediadas por diferentes tipos de dispositivos tecnológicos; por lo tanto, las competencias que se requieren para la lectura de textos electrónicos serían básicamente las mismas que se necesitan para la lectura de textos impresos.

Burbules *et al* (2001) se diferencian de la postura anterior argumentando que los nuevos modos de organizar la información objetan las ideas tradicionales de qué es un texto y qué significa leer. Entienden que el cambio cuantitativo, el cambio en el volumen de información a la que se tiene acceso, la velocidad de acceso y la cantidad de enlaces posibles entre componentes textuales separados puede impulsar un cambio cualitativo en los procesos de lectura y de construcción del conocimiento.

Vasudevan, Dejaynes y Schmier (2010), citados por Carrillo (2014), sostienen que la lecto-escritura ha sido siempre multimedial. Hasta los textos escritos requieren la interpretación y diseño de espacios, colores, estilos y otros modos de representación y comunicación. Las posibilidades actuales de convergencia de diferentes modos -texto, imagen, sonido- juntos, no sólo cambia la manera de concebir un texto sino que ofrece nuevas posibilidades sobre los significados que se le atribuyen.

Lo anterior permite afirmar que en el aula no hay un uso exclusivo de los nuevos medios digitales; éstos no coartan el uso de las formas tecnológicas tradicionales. Siguen vigentes, por ejemplo, el pizarrón, las carteleras, las carpetas, manuales y otros libros de texto, mapas, televisor y DVD. En este sentido, las clases no se entienden principalmente como relación docente-alumno desde y en torno a las computadoras.

En la actualidad, se asiste a la convivencia de libros y escritos digitales, de cuadernos y carpetas con netbooks, de enciclopedias virtuales y bibliotecas de aula. Entonces, resulta evidente que los recursos tradicionales con los que los profesores están más familiarizados aún perduran. Es más: todavía pueden proveerles de valiosos usos posibles. La decisión estará centrada, entonces, en pensar cómo combinar los recursos tradicionales con los recursos TIC. En palabras de Cacheiro (2011 citado en Magadán, 2014: 75):

Tanto los medios didácticos tradicionales como los recursos TIC permiten ofrecer distintas formas de trabajar los contenidos y actividades. Un diseño integrado y complementario de estos recursos en el proceso instructivo contribuye a alcanzar los resultados de aprendizaje esperados.

Las netbooks no son concebidas como el soporte ordinario a través de las cuales se desenvuelve el acto educativo sino como una herramienta a la que se recurre para innovar en el trabajo cotidiano y mejorar las producciones habituales, pero siempre aparecen como instrumentos prescindibles. Hay una sujeción a las formas tradicionales. El soporte principal y de referencia para el alumno sigue siendo su carpeta individual.

Lo planteado hasta aquí se relaciona, nuevamente, con el tercer factor que Jenkins (2006) define a partir del cual surge el pánico moral que se apodera de los adultos en relación con los nuevos medios digitales. Este es la creciente visibilidad de la cultura popular juvenil. El autor plantea que en los tiempos pasados era menos probable que los adultos supieran lo que estaba ocurriendo fuera de su supervisión. La nueva era digital convierte en visible la cultura popular de los jóvenes, confrontando a los adultos con situaciones que en el pasado pasaban inadvertidas. Por ende, los adultos se inquietan y, por lo tanto, se aíslan cada vez más de la cultura popular.

Respecto del modo de evaluación, persiste en las profesoras la necesidad de evaluar no tanto las competencias digitales sino aspectos que ellas reconocen como más tradicionales:

Cuando uno sale de la secundaria no todo se hace vía netbooks, es necesario tomar una prueba tradicional, una prueba oral para que el chicos se pueda desempeñar ante otros, la letra tiene que ser legible, porque de otro modo uno no está dando una formación integral. (Beatriz).

En este momento no puedo imaginarme como evaluar con netbook porque es una máquina muy avanzada. La evaluación de mi materia tiene que ser en una hoja

papel. A la escritura no la puedo evaluar en la netbook. Y si la netbook es una herramienta más, la hoja papel también es una herramienta más. Hay que usar todas las herramientas. (Mirta).

En muchos casos, las computadoras y, por ende, la aplicación del modelo uno a uno, quedan relegados a un plano secundario en lo pedagógico. Más aún, se pone énfasis en que los resultados dependen del grado de motivación de los alumnos:

El impacto de las netbooks bajo el modelo uno a uno es altamente positivo, siempre y cuando tengan ganas de trabajar en clase... No es un requisito indispensable para el aprendizaje el tener una netbook disponible. Reitero: depende de la actitud y de las metas personales que tengan los alumnos, de su motivación para aprender. (Alejandra).

7.2. Rasgos emergentes de un nuevo modelo de enseñanza en clases de Prácticas del Lenguaje.

El cambio tecnológico y el giro cultural que hemos vivido en los últimos treinta años representan para la escuela un desafío diferente del que hasta ahora se venía planteando, ya que -en varios sentidos- pone en cuestión sus principios básicos, sus formas ya probadas de enseñanza y aprendizaje, su estructura organizacional y edilicia, así como las capacidades de sus docentes (Dussel *et al*, 2010).

Aunque las clases sean concebidas como unidades uniformes de contenido y acción y prime la idea de un formato estandarizado, que se extiende a todos los alumnos por igual y que todos deben reproducir, el modelo de clase tradicional aparece interrumpido, en algunos momentos, por determinados hechos que permiten vislumbrar un nuevo escenario educativo en las escuelas de la Educación Secundaria a partir de la introducción de las computadoras.

Trabajando con las netbooks, los alumnos solicitan, por ejemplo, retirarse del aula y realizar en el pasillo, sin la mirada directa del docente, su propio trabajo. En este caso, las notebooks rompen con las fronteras educativas convencionales. De esta forma, el aula deja de ser el lugar exclusivo de la enseñanza formal; se va debilitando el paradigma vigente según el cual sin aula no hay educación.

Parece que el uso de netbooks rompe la idea de aula como ícono excluyente de lo educativo, con sus pupitres alineados ordenadamente, la pizarra en frente y el escritorio; el docente imperando sobre una tarima o, al menos, delante de todos los estudiantes

impartiendo conocimientos a quienes se los percibe como tábulas rasas que vienen a absorber pasivamente toda la sapiencia del docente.

Se observó, incluso, que los alumnos, en la medida en que tienen mayores espacios en donde desarrollar su creatividad y libre iniciativa, son capaces de mantenerse por largo tiempo concentrados en la tarea, buscando la mejor manera de concretarla y sin necesidad de apelar continuamente al docente. Ya no está el profesor presente que les indica, con sus silencios o con un señó negativo, qué es lo que está bien y qué lo que está mal, sino que encuentran el momento de tomar decisiones por sí mismos.

Pareciera que la capacidad de aprendizaje de los alumnos tiende a ensancharse cuando está ausente la mirada controladora e inquisitiva del docente que prohíbe todo lo que no se ajusta a los cánones de clase perfecta que él/ella ha preconcebido. Emerge así, paulatinamente, cierta flexibilidad que va abriendo los límites sólidos e inamovibles de la formulación clásica de enseñanza.

En una de las clases –para reforzar lo dicho- la docente aprovecha el final de la hora para mostrarles a los alumnos un video del último acto escolar en el que se puede ver a los chicos de un curso inferior bailar rap. Añade dos parlantes a su computadora personal y reúne a todos alrededor de la máquina. Los alumnos se muestran especialmente contentos con esta experiencia que, por mas simple que parezca, constituye un permiso o concesión que se da el docente gracias al cual puede romper con el esquema tradicional de enseñanza.

Pero, el ejemplo de los chicos que realizaron su actividad en el pasillo también ofrece una reflexión adicional. Bajo ese clima de trabajo se pudo constatar cómo los alumnos apelaron a los conocimientos obtenidos en otra asignatura -Construcción Ciudadana-, para llevar a cabo la tarea propuesta en Prácticas del Lenguaje. Dos aspectos pueden destacarse ante esta situación: en primer lugar, el hecho de que permitió la integración con otro espacio curricular, favoreciendo la transversalidad de los contenidos; en segundo lugar, la asignatura Prácticas del Lenguaje aparece como una instancia por cuya mediación se aprenden los procedimientos necesarios para operar en otros ámbitos del saber.

Por otro lado, si se puntualiza en las relaciones de poder dentro del aula, relaciones que en la práctica docente se concentran en torno a la posesión del

conocimiento, los profesores entrevistados coinciden en que las diferencias de competencias digitales entre alumno-profesor son un factor de cambio que ha incidido en su mutua relación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje:

La relación cambia. Ellos saben mucho más que yo y yo les enseño... Es importante saber que la relación docente alumno cambió. El profesor se da cuenta que no tiene todo el saber como era antes. Que el alumno puede llegar a enseñarle cosas al profesor. (Beatriz).

Beatriz plantea la presencia de aquello que llegó para quedarse, los nuevos medios digitales. Nos encontramos transitando un cambio cultural. Hoy estamos asistiendo a nuevos modos de acceso y distribución de la cultura que ponen en juego la jerarquía de la escuela y del docente en la distribución social del saber (Brito, 2010).

A su vez, desde otro ángulo, el hecho de recurrir a varios soportes por parte de los estudiantes sin el consentimiento previo del docente a cargo confirma una de las notas características de la generación digital, la hipertextualidad. De este modo, en el aula no solo están las netbooks, sino que en simultáneo se hacen presentes también celulares y mp3. Asimismo, considerando las herramientas que ofrece la web, los alumnos ingresan ocultamente a *YouTube* y a *Facebook* en el aula, aún cuando la escuela no tenga internet, sino a través de redes anónimas de la zona. De hecho, esto se da en una sociedad en la que un aspecto que sobresale es la importancia atribuida a lo visual. Las nuevas generaciones de alumnos reciben más esa influencia, según se desprende de lo aportado por las entrevistadas:

Porque creo que es más fácil llegar a los chicos con esta herramientas sin dejar de lado el pizarrón y la tiza y crearles expectativas ya que están más acostumbrados a lo visual, al bombardeo de imágenes, y ¡es lo de ellos!, nacieron con eso ya. Para nosotros es mucho más difícil... En grupos chicos yo he pasado videos y ellos tenían que analizar y definir algunas cosas. El video lo transmito desde mi net y no es lo mismo que una definición que yo te pueda decir. Eso al chico ni le llega, sin embargo si yo le pongo un video, digamos que ahí los alumnos van preguntando y van entendiendo. (Beatriz).

La cultura visual digital ha sido caracterizada de varias formas: plural, democrática, creativa y original, pero también banal, excesiva y sensacionalista. Fenómenos como las redes sociales o *YouTube* evidencian una producción visual sin precedentes en la historia humana (Dussel, 2010).

En este marco, determinados elementos inherentes al modelo tradicional de enseñanza entran en crisis con la implementación del modelo uno a uno. La resistencia es notoria por parte de los profesores, que parecen no acostumbrarse a otra forma de trabajo, a otra configuración de la realidad del aula.

Los nuevos medios digitales se caracterizan por posibilitar un mayor intercambio y socialización de las producciones escolares de los estudiantes. En este sentido, los chicos que hicieron su trabajo en el pasillo de la escuela, por ejemplo, exhibieron luego el video terminado en el aula a todos sus compañeros. Sin embargo, el hecho de que las producciones realizadas por los alumnos puedan compartirse a través de la red o mediante un pendrive plantea a las profesoras el problema de la posibilidad mayor de que los alumnos se copien sus producciones entre ellos. Habiendo detectado dicho desafío una de las profesoras expresó:

La próxima, en vez de hacer un trabajo práctico para todos, hago uno específico para cada uno.... pero eso lo hago por ensayo y error, por eso te digo que esto es una prueba piloto... (Beatriz).

Algunas profesoras conciben la inminente ruptura del modelo tradicional, postulando que la computadora pasará a ser el medio privilegiado por donde transite la educación en el aula:

Creo que en unos años más va a desaparecer la carpetita y el papel y vamos a trabajar todos con computadoras y vamos a venir con las computadoras y vamos a mostrar lo que hicimos. (Laura).

Aunque con resignación, los profesores entienden que las clases en las que se usan netbooks es menester prever algunos cambios respecto a la modalidad tradicional de enseñanza:

Respecto del espacio no pasa nada, no hay inconvenientes. Te cuesta mucho controlar, mucho... Tenés que estar de una punta a la otra, tenés que tratar de seguir dando la clase, si hay mucho barullo no podes hablar demasiado y tenés que levantar mucho la voz, se complica. (Mirta).

Además, el modelo 1 a 1 es entendido como configurador de nuevas tareas dentro de la enseñanza del docente:

El trabajo docente cambia bastante. Por ejemplo, en la entrega de trabajos estamos utilizando mucho el e-learning que nos permiten recibir y distribuir trabajos. Los alumnos directamente me mandan los trabajos... Facilita en algunos aspectos en el sentido de poder trabajar con cualquier texto que se me ocurra, después el tema de los videos. Todos estamos subiendo material al servidor, las mesas de exámenes, los temas para estudiar. Yo por ejemplo todos los textos que los chicos trabajan están alojados en este servidor en la carpeta de este curso, entonces si a ellos les falta algo lo descargan, los trabajos prácticos y todo lo tienen ahí. En ese sentido está bueno pero lo pedagógico va a cambiar mucho (...) por el tema de mantener la atención de los alumnos sobre la tarea. (Jimena).

En este marco, la implementación del modelo uno a uno supone también una alteración de los ritmos de la clase. Los profesores destacan, por ejemplo, la inmediatez con la que se puede visualizar en clase el trabajo que un alumno va realizando:

Creo que (lo bueno de esta herramienta) es la rapidez de poder hacer una actividad y poder verla en el momento. Por ejemplo, si yo les pido a los chicos: realicen una grabación con tal actividad hasta la clase que viene no la veo en cambio así las voy siguiendo y podemos modificarla, esto se puede cambiar, esto no se puede cambiar, fíjate bien esta parte, hasta acá, hasta allá. Creo que eso: la inmediatez. (Mirta).

El modelo uno a uno permite, a tenor de los entrevistados, la multiplicación de las voces dentro del aula, de modo que los profesores ya no son el centro principal de atención sino que con las computadoras se logra un enfoque de enseñanza que tiende a ser polifónico y que inicialmente propicia el debate de ideas y la aproximación a otras fuentes de información distintas a las que brinda el docente:

En las escuelas en las que no manejamos netbooks todavía el docente es muy expositivo...Es lamentable porque los alumnos todavía tienen profesores expositivos, como que el pensamiento del docente es único y lo tienen que respetar y no es así. (Laura).

Todas las cuestiones desarrolladas hasta aquí sobre la función mediadora requieren de cambios necesarios para que la escuela actual pueda cumplirla. Para Sefton-Green (2006), la comprensión de aquellas nuevas formas de comunicarse y de aprender es fundamental en la elaboración de currículos que se centren en el alumno. Al mismo tiempo, Livingstone, Van Couvering y Thumim (2008), citados por Montero (2011), señalan que el futuro ejercicio de la ciudadanía, la participación en el mundo del trabajo y las posibilidades de aprendizaje continuo de los jóvenes, estarán atravesados por los deseos y modos de ser que se manifiesten en la participación y producción con los nuevos medios, de tal modo que su consideración contribuye a repensar la escuela,

sus estructuras, sus métodos y sus contenidos. Es desde allí que en el próximo apartado se tratará específicamente la relación entre la enseñanza específica de Prácticas del Lenguaje y los nuevos medios digitales en el aula.

7.3. La enseñanza de Prácticas del Lenguaje y los nuevos medios digitales

Las prácticas del lenguaje constituyen un cambio de perspectiva respecto de otros posicionamientos dentro del campo de la Lengua. Implica poner de relieve ciertas cuestiones por sobre otras. El Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires lo explicita de la siguiente manera:

Las prácticas del lenguaje ponen en juego acciones comunicativas, donde hacer -es decir, actuar en intercambios comunicativos orales y escritos- presupone una competencia comunicativa -un saber hacer, un poder hacer-. Pero, no a la inversa: no hay “un saber” anterior al uso de la lengua que lo garantice. Aunque sí se podría plantear que a medida que se la usa, ese saber se va construyendo en una reflexión constante sobre aquello que se dice, lee, escribe, escucha. (2007: 353).

Es en este marco que se puede entender como, por ejemplo, en la clase de Beatriz se observa una orientación a la enseñanza del Power Point. Es claro: no se pueden construir acciones comunicativas sin competencias comunicativas. Es entendible que en una primera etapa de contacto con netbooks, los docentes busquen que sus alumnos aprendan a usar los nuevos medios digitales. Hoy estar alfabetizado implica también el conocimiento y uso de programas. Alfabetización, en el sentido de Dussel (2009): aquellos saberes básicos que debe enseñar la escuela en nuestros días. Supone el aprendizaje de lenguajes que no se limitan únicamente a los medios oral o escrito.

Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral o escrito. “Desde hace al menos dos siglos, la cultura occidental viene considerando al mundo como un texto, y esta consideración permea buena parte de nuestras prácticas y concepciones del mundo” (Blumenberg, 2000 citado en Dussel, 2011: 02). Es cierto que “las discusiones recientes de la posmodernidad han puesto en relieve la opacidad de lo social y la dificultad de encontrar respuestas certeras a todas las preguntas; pero también es cierto que esa crítica sigue haciéndose en términos de la capacidad de leer, de la posibilidad de leer de otros modos y de leer otros textos” (Larrosa, 1998 citado en Dussel, 2011: 02).

Las nuevas prácticas de alfabetización hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio (Lankshear, Peters y Knobel, 2000). Las prácticas de lectura y escritura ya no son más logocéntricas, sino que deben comprender la multiplicidad y complejidad de las maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual se integran en sistemas de hipertextos accesibles en la Internet y la red mundial.

Otro elemento importante que podría abrirse con los nuevos medios digitales es la capacidad de crear recorridos y producciones originales de cada uno de los alumnos. Eso implica pensar a los estudiantes como “productores culturales por derecho propio” (Buckingham, 2002: 225), lo que tendrá consecuencias tanto en cómo encaren su propio proceso de aprendizaje y su capacidad de proyectarse hacia el futuro, como en ocupar un lugar distinto como sujetos políticos con igualdad de derechos.

Mirta en su clase les dicta a sus estudiantes una serie de preguntas para que sean copiadas en sus carpetas y luego analicen una obra escrita: 1- ¿Cuál es el conflicto de la obra? 2- Buscar fragmentos que caractericen a Carmelo y a Chicho. 3- ¿Qué personaje intenta solucionar el conflicto? 4- ¿De qué manera? 5- ¿Qué sucede al final de la obra? El trabajo se plantea en grupos de cuatro personas y que usen el programa *Audacity*, que ya está incorporado en las netbooks, para grabar oralmente el fragmento del libro que responda a cada una de las preguntas planteadas.

Esta propuesta de Mirta tiende a romper la idea de sentido común sobre la igualdad entre lenguaje y escritura y apostar a la oralidad como modo de expresión. Como plantea Halliday (1989), para la mayoría de las personas alfabetizadas, lenguaje suele ser sinónimo de lenguaje escrito y, en general, si algo se expresa por escrito, somos mucho más propensos a creerlo. En nuestra tradición letrada, no es de extrañar que el lenguaje escrito haya sido casi siempre el medio y el modo privilegiado en la enseñanza de Lengua.

Sin embargo, para enmarcar el valor del trabajo cotidiano y reflexivo sobre el lenguaje oral que Mirta recupera en su clase, vale recordar que tanto los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios aprobados por el Consejo Federal de Educación de la Argentina (2005) como el Proyecto de Mejora para la Formación Docente Inicial para Profesores de Lengua y Literatura (2010) del Ministerio de Educación de la Nación

Argentina dedican un espacio destacado a la oralidad. En ambos documentos se hace referencia a las prácticas de comprensión y de producción oral.

En esas estrategias y en esos contenidos sugeridos para la enseñanza de la oralidad en Lengua, se puede notar que:

(a) Se da tanto lugar al habla espontánea (conversaciones, discusiones) como a las situaciones orales planificadas (exposición oral, debates, etc.), que en la clase de Mirta la actividad propuesta es de tipo planificada.

(b) Se contempla el trabajo tanto en torno a las habilidades de escucha comprensiva y crítica como a las habilidades de producción oral.

Los documentos curriculares vigentes hacen hincapié tanto en el saber hacer (estrategias y prácticas de oralidad) como en los saberes específicos (medios y géneros discursivos orales, como la radio, las entrevistas orales, las exposiciones orales, etc.). También, se toman como punto de partida los usos del lenguaje (la lengua como práctica social, la lengua en uso, las variedades lingüísticas) y se enfatizan los aprendizajes de la lengua oral en contexto.

Por otro lado, considerando las preguntas de la propuesta de Mirta, se entiende que está focalizada en una secuencia prototípica de tipo descriptiva (Adam, 1992). Aunque se puede entender que fue construido también a partir de la combinación con una secuencia de tipo dialogal, si se considera su género discursivo oral y conversacional.

Cabe señalar que la idea original de Mirta para la clase era la visualización de una película sobre la obra "La nona", que por cuestiones técnicas del televisor no se pudo concretar. La nona es una obra de teatro del dramaturgo argentino Roberto Cossa. Fue estrenada el 12 de agosto de 1977 en el teatro Lasalle de Buenos Aires. Se trata de una de las obras más importantes del teatro argentino. Esta fue llevada al cine en una película argentina homónima de 1979 dirigida por Héctor Olivera, la cual fue escrita por Cossa y Olivera y protagonizada por Pepe Soriano en el papel de "La nona". El argumento trata sobre una familia argentina, de origen italiano, donde hay una abuela (la nona) de avanzada edad. La nona come sin parar, en tanto que la familia se va a la ruina y buscan los más diversos caminos para ganar dinero (prostitución, mendicidad, engaños, etc.). En un momento la familia comienza a intentar asesinar a la nona, pero

son los miembros de la familia los que van resultando muertos en esos intentos, hasta que, en el final, solo queda la nona.

“Tanto la literatura como el cine, cada una con un lenguaje específico o entramando modalidades diversas –verbal, imágenes, sonido–, cada una empleando recursos específicos, son artes que despliegan historias y configuran relatos. La narración puede ser un marco para abordar ambas artes, incluso para analizar los pasajes de relatos de la literatura al cine. Así, se presenta como una forma posible de trabajar los textos literarios, promoviendo un aprendizaje de la lectura de imágenes, de las relaciones que el relato verbal mantiene con el que se narra a través de las escenas filmadas” (Magadán, 2014: 3).

El concepto de transposición (Genette, 1989 citado en Magadán, 2014: 03), en cambio, “mantiene la idea de traslado, pero a la vez considera los nuevos lenguajes, los recursos, los procedimientos del nuevo género en que una misma historia habrá de relatarse. La transposición es más bien un trabajo a resolver, un desafío del realizador que se hace cargo de filmar una novela o un cuento, una tarea que implica una reflexión sobre cómo una historia que se narra con palabras puede relatarse a través de palabras e imágenes, qué transformaciones implica este nuevo modo de contarla, qué alteraciones supone el lenguaje y los recursos disponibles del cine”.

Y a esto se suma el hecho de que “el director puede intentar otro tipo de modificaciones, vinculadas a que la historia misma se modifique para, por ejemplo, presentar una narración que vuelva sobre el relato literario para decir algo nuevo, para mostrar algo diferente. En ese sentido, muchas películas basadas en novelas se presentan como “una lectura” de ese libro, un nuevo relato que “ilumina” el anterior, que nos permite “ver” o prestar atención a temas, a personajes, a fragmentos de la historia narrada en la novela que no habíamos advertido, o bien que, en contraste con la película, se leen de otra forma” (Cano, 2008 citado en Magadán, 2014: 3).

En la clase de Laura, por ejemplo, ella, como profesora, lee en voz alta la definición de “nota de opinión” sentada desde su escritorio con su netbook. Además explica oralmente la diferencia entre la “nota de opinión” y la “nota periodística”. La primera más subjetiva, la segunda más objetiva. Luego la docente plantea que se estructura bajo los siguientes temas: editorial, columna, reseña, crítica y otras notas de opinión que aparecen en los diarios. Seguidamente ella pregunta a la clase general,

¿Qué dice en “editorial”? ¿Cómo se la define? ¿De qué trata? ¿Quiénes lo escriben? Frente a estas preguntas, nadie ofrece una respuesta. Ante el silencio de la clase, la docente explica que “editorial” es la opinión del diario, sea dueño o director y que se diferencia de los otros tipos de notas de opinión porque no se firma. Seguidamente ella va a su escritorio y desde allí lee en voz alta para todo el grupo de estudiantes la definición de “columna”: “Es un espacio que va a hablar de un tema. Hay dos tipos: de tema o de autor. En este último, a lo largo del tiempo siempre es la misma persona la que escribe. Una columna siempre es escrita por gente reconocida”.

Por último, frente al silencio de los estudiantes que la docente recepciona cuando plantea la pregunta “¿Qué les parece que es una ‘carta de lectores’?”, ella decide brindar la siguiente definición: “una carta de lectores es una carta que manda un lector para que se la publiquen con su opinión. Es el espacio para que cualquiera publique su opinión”.

A pesar de este lugar destacado de la oralidad en la clase, coherente también con los lineamientos del curriculum oficial vigente, en las clases de Prácticas del Lenguaje en Argentina, suele ser recurrente que se dedique un tiempo de trabajo más intensivo a la escritura y se descansa en la convicción de que el habla “se ejercita” naturalmente todo el tiempo. A menudo, incluso, “se suele escuchar valoraciones contrastivas entre las formas de significar propias del habla y de la escritura, en las que la oralidad “sale perdiendo”: “escribe como habla”. Es cierto que el discurso oral suele enfrentarnos con “particularidades individuales demasiado marcadas” y también dar lugar a “errores y titubeos” (Benveniste, 1998 en Magadán, 2013: 39). Pero es justamente “la naturaleza del lenguaje hablado, que es heterogéneo e impredecible: [en su superficie] aparecen variedades dialectales (diferencias fonéticas, morfosintácticas, léxicas, discursivas), formas coloquiales, formas no aceptadas, y algo debemos hacer, decir o enseñar al respecto” (Magadán, 2014: 21).

“En su obra “Lo que quiere decir hablar”, el sociólogo francés Pierre Bourdieu se pregunta: “¿Enseñar el lenguaje oral? Pero, ¿cuál lenguaje oral?” Y responde: “... el código, en el sentido de cifra, que rige la lengua escrita, y que se identifica a la lengua correcta en oposición a la lengua hablada (a la conversación), considerada implícitamente como inferior, adquiere fuerza de ley en y por el sistema de enseñanza” (Bourdieu, 1995 en Magadán, 2014: 22).

Si se reflexiona sobre la afirmación de Bourdieu (1995), quizá también se pueda descubrir juzgando las intervenciones orales con la vara de la escritura. “Se esperan oraciones completas cuando, en verdad, en el continuo del lenguaje oral, producimos y comprendemos ‘unidades de información’” (Kress, 2001 citado en Magadán, 2014: 21). Así, “en este afán por trabajar una oralidad cuidada, se suele pasar por alto, como oportunidades para la enseñanza de la lengua, la riqueza del material lingüístico que nos proporciona el habla espontánea (el uso de muletillas, los falsos arranques, las frases inacabadas, las repeticiones, etcétera)” (Magadán, 2014: 20).

“Desde esta necesidad de “gramaticalizar” la expresión oral y frente a los rasgos inasibles de la oralidad espontánea, se trabaja más frecuentemente en el aula aquellas formas que Ong (1983) consideraría cercanas a una “oralidad secundaria”, es decir, ‘una oralidad más deliberada y formal, basada permanentemente en el uso de la escritura y del material impreso’”. (Ong, 1983 citado en Magadán, 2014: 21).

Sin duda, la riqueza está en abordar la mayor variedad posible de géneros orales en clase: desde los que requieren mayor planificación (presentaciones, debates, recitaciones) hasta las intervenciones improvisadas (ronda de chistes, anécdotas, narrativas, preguntas y respuestas), pero siempre a la oralidad está hecha de voces; las voces representan lo material y lo tangible del discurso hablado. En algunas clases, se suele trabajar sobre algunos aspectos de la materialidad de la voz: la entonación, las pausas, los acentos (en la enseñanza de lenguas extranjeras, estas prácticas son aun más frecuentes), pero en muchas ocasiones se encuentra con el obstáculo de su fugacidad. En la actualidad, el grabador de un celular, de una tableta o de una netbook nos permite registrar esos relatos o sonidos espontáneos, para volver sobre ellos y analizarlos, editarlos o interpretarlos. Así, aquella ventaja de almacenamiento que antes se atribuía exclusivamente a la escritura se extiende también a los materiales orales.

En este marco, “es valioso hacer hincapié en la necesidad de considerar los recursos tecnológicos una vez definidos o resueltos ciertos contenidos y cierto modo de abordaje de esos contenidos. Recuperando a Harris y Hofer (2009), el énfasis está puesto en que la elección de un cierto medio digital “resulte un uso apropiado para objetivos o diseños definidos en forma previa”, y no a la inversa” (Magadán, 2014: 1).

Se sabe que, en ocasiones, ciertos recursos resultan atractivos, novedosos y muchos docentes se sienten impulsados a su uso inmediato. En todo caso, se trata de no

anteponer su elección a las decisiones curriculares y pedagógicas sino más bien, sin perder de vista estas últimas, definir el recurso que mejor potencie o despliegue un abordaje pedagógico.

Laura plantea como tarea que los estudiantes elaboren uno de los géneros. En este marco ella se dirige a algunos grupos de trabajo para mostrar ejemplos de géneros que existen en la realidad, como los de periódicos de tirada masiva, y les va mostrando y explicando con ese ejemplo real. Desde la enseñanza, esto apunta a propiciar la permanente recurrencia a la lectura de textos modélicos, para descubrir las características de los diversos géneros y formatos, abstraer las particularidades de la lengua escrita en cada caso y así poder ponerlas en juego, teniendo un caudal cada vez mayor de herramientas que faciliten y enriquezcan las propias producciones, entendiendo mejor qué se puede escribir y de qué manera.

Al respecto, cabe señalar que, según el Diseño Curricular vigente (2007), es la frecuentación de muchos textos del mismo género, estilo, tema, etcétera lo que produce los aprendizajes, cuando el alumno/a puede observar y apropiarse de determinado aspecto, determinada estructura, selección léxica, modo de presentar la información, nivel de familiaridad, etcétera. Hace falta, además, que el docente, a partir de las necesidades que se producen cuando se presentan problemas de escritura, lleve a los alumnos/as a recurrir a los textos modélicos con algún propósito: encontrar una manera de comenzar un texto, extraer vocabulario técnico, analizar la forma que se elige para enunciar, la manera en que se le habla al destinatario, entre otros.

Asimismo, se identifica la creación de un ambiente de trabajo cooperativo en la clase, en el sentido de que todos los alumnos/as se sintieron convocados a intervenir, autorizados a expresar sus ideas, interesados en escuchar las ideas de los demás y en poder confrontarlas con confianza, para ejercer la palabra asumiendo los riesgos de equivocarse, sabiendo que el error forma parte del aprendizaje, contando con la orientación del docente, la colaboración de sus compañeros y haciéndose cargo de la responsabilidad de hacer su aporte al trabajo grupal.

En la clase de Alejandra, se plantea como tarea la escritura de una noticia para subir al diario digital de la Escuela. Ella en el pizarrón escribe a modo de “ayuda memoria” las partes que debe tener toda noticia. En esta clase esta presente una idea de escritura como recursiva, en el sentido de que, por ejemplo, la docente ofrece que los

estudiantes primero escriban en papel un borrador posible y luego lo pasen en un procesador de textos de la computadora, o también en el hecho de la recomendación a un equipo retrasado en la tarea, de que escriban lo que les va surgiendo y las ideas iniciales de lo que hablan oralmente para luego poder focalizar en la redacción, su estilo y ortografía.

En aquello se observa la concepción del proceso de escritura alejado de lo lineal y más orientado hacia lo recursivo. Como plantea el Diseño Curricular vigente (2007) a medida que el escritor se hace más experto, vuelve constantemente sobre su plan inicial, preguntándose si sigue siendo la mejor opción para expresar lo que desea, de la forma en que desea. Por eso, es fundamental que todo este proceso se lleve a cabo de la manera más conciente y reflexiva posible, con la orientación del docente y en la alternancia de situaciones de escritura individuales y grupales, donde se muestre o construyan modelos de escritores expertos.

Entonces chicos tienen que poner lo que ella está diciendo y después le corrigen la redacción. Mirá! Cuando uno escribe hay que poner lo que se le viene a uno en la cabeza, después corregís. Chicos, los borradores sirven. (Alejandra).

La idea que parece subyacer es la una didáctica que apunte a instalar el hábito de los borradores “legalizándolos” en el aula. La escritura tiende a ser entendida como un proceso que comprende un plan previo y una textualización en la cual hay diversas revisiones, con sucesivos niveles de avance de elaboración del texto, a partir de estrategias personales de corrección.

En esta línea, desde algunos marcos pedagógicos como el enfoque sociocultural o el de la cognición situada (Brown, Collins y Duguid, 1989), se puede pensar una forma de trabajo muy productiva para la enseñanza de contenidos disciplinares en Prácticas del Lenguaje: las actividades de escritura colaborativa. Cuando se habla de escritura colaborativa, se refiere a textos producidos en forma conjunta por varias personas. Se trata de trabajos en co-autoría, en los que cada escritor tiene los mismos derechos para agregar, editar o eliminar textos.

Un proceso de escritura colaborativa puede organizarse de diversas maneras, según haya sido planteado el proyecto y, en algunos casos, según la disponibilidad de herramientas o de tiempos. En cualquiera de estas variantes, la escritura colaborativa pone en primer plano la naturaleza social de las prácticas del lenguaje y del aprendizaje;

ayuda a los alumnos a estar atentos a cada decisión vinculada con la redacción; desafía a los participantes a revisar la planificación en forma constante; contribuye a mejorar la escritura individual, en tanto que cada alumno puede aprender y apropiarse de las estrategias de composición que ponen en juego sus compañeros. Todos estos cambios hacia un enfoque colaborativo en el ámbito del aula van transformando también el papel docente durante el proceso de composición. Han de ser guías, facilitadores y participantes en una comunidad de aprendizaje que se organiza en torno a prácticas de oralidad, lectura y escritura (Magadán, 2014).

En principio, conviene distinguir la escritura digital y la escritura hipertextual. Si bien para concretar ambas se precisan una computadora, la escritura digital se circunscribe a la producción de textos electrónicos empleando un procesador de textos. Solo si se incorporan enlaces o links que establezcan vínculos o permitan ir de un fragmento de texto a otro, se hablará de escritura hipertextual.

Si se considera las prácticas de escritura de los profesores y las que realizan los estudiantes en las aulas, se asiste hoy a la convivencia de textos manuscritos y textos digitales. Dicha convivencia supone, para cada escritor, elegir en qué soporte prefiere realizar una producción escrita, una preferencia que se vincula con el género que está escribiendo. Pero también se podría pensar en soportes que se eligen o prefieren, según en qué momento del proceso de escritura de un texto se encuentre el escritor.

Se sabe que el empleo del procesador de textos significó una transformación significativa en las actividades de escritura. Y la centralidad que ocupa para un área como Prácticas del Lenguaje, resulta innegable. Así y todo, su empleo suele limitarse a “pasar en limpio” textos destinados a una entrega o una presentación. Seleccionar la tipografía y tamaños de letra; realizar ajustes de página, de interlineados o de los párrafos, suelen considerarse formas de presentación de un texto “prolijo”, formas de “embellecer” un escrito antes que rasgos relativos a los géneros de la escritura, que demandan cierta tipografía, cierto tamaño de letras. Los epígrafes, por ejemplo, ya sea de un artículo o de un cuento, suelen presentar un cuerpo de letra menor al del texto principal, emplean la bastardilla para distinguir el título de la obra citada del nombre del autor. Esos rasgos no son decorativos; son rasgos que nos permiten distinguir ese elemento paratextual de otros, como títulos y subtítulos. Se trata, en este caso, de saberes relativos al área que se ponen en juego cuando editamos un escrito.

Y junto con las tareas de edición, el procesador brinda herramientas útiles vinculadas a la revisión de los escritos. Se debe recordar que la revisión es un proceso complejo que comprende dos operaciones: la lectura y la corrección. Durante la lectura, se evalúan los planes del texto y el texto mismo, sean fragmentos o en una versión ya terminada, en función del problema retórico, esto es, si se ajusta o no a las exigencias de la situación retórica que se plantea. También, se coteja el texto con la representación previa que el escritor construye, si ha logrado “traducirla” en palabras o no. Se revisa la adecuación del texto a las reglas gramaticales y ortográficas. La corrección, por su parte, soluciona los problemas que se detectan en la lectura. En este sentido, “puede suponer tanto una reescritura, si se evalúa que el texto no se ajusta al lector, al tema, si el texto requiere reorganizar fragmentos ya escritos, tales como una sustitución de palabras, su agregado o su eliminación” (Cano, 2006: 27).

Una primera diferencia entre los textos manuscritos y los electrónicos es que, en el mundo del papel, las modificaciones, enmiendas o tachaduras y reemplazos en un escrito permanecen y son visibles. En los textos electrónicos, dada la facilidad con la que es posible borrar o eliminar frases y/o fragmentos de un texto, esas modificaciones se pierden. A excepción, claro está, que se decida conservar los archivos de cada nueva versión de un escrito, o bien que se imprima cada nueva versión de un texto para realizar la revisión en papel.

Por otra parte, dos ideas o posturas se han generalizado bastante, según Magadán (2012a) en lo que hace a la revisión de los textos: a) la revisión ocurre al final del proceso de escritura; b) se reduce a “pasar el corrector”.

Por otro lado, el empleo del procesador suele circunscribirse al uso del corrector y, dentro de este, se limita a cuestiones de superficie de un texto, esto es: a revisar la ortografía y la acentuación. En relación con el corrector, conviene recordar dos cuestiones: por un lado, puede mantenerse abierto y revisando un escrito mientras se está componiendo; o bien, solo activarlo en cierto momento en que interese realizar una lectura de esa índole; por otro lado, requiere que se enriquezca a partir de la incorporación de palabras o términos nuevos, que amplían, así, las posibilidades de revisión.

En la misma clase de la profesora Alejandra, un grupo de estudiantes graban un video en el pasillo de la escuela a modo de entrevista como noticia para subir al diario

virtual de la escuela. Como reacción a estas prácticas de enseñanza mecanizadas a las que se vio reducida la gramática en la escuela, comenzó a tomar protagonismo lo que se dio en llamar “enfoque comunicativo” (Bombini, 2012). Este enfoque, de gran trascendencia para la enseñanza de lenguas extranjeras, engloba varias teorías lingüísticas (la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la sociología del lenguaje, la psicolingüística, la gramática textual, la lingüística del texto, etc.) ya no centradas en el sistema de la lengua sino en los usos que los hablantes hacen de ella en diferentes contextos y situaciones comunicativas. Ciapuscio lo explica de este modo:

Por ello, con el auge del enfoque comunicativo, el espacio asignado a la enseñanza de la gramática disminuyó de manera radical y se pobló densamente de contenidos asignados a lo que se denomina genéricamente gramática y lingüística textual, que suelen presentarse –contra su esencia y procedencia epistemológica– de manera disociada de la gramática oracional (Ciapuscio, 2002: 1).

Así, en un principio, la introducción de esta diversidad de conceptos, provenientes de diferentes disciplinas lingüísticas, abrió nuevas posibilidades para la enseñanza de la lengua: por un lado, hizo posible abordar el análisis de los fenómenos lingüísticos desde su complejidad como prácticas sociales y discursivas; por otro lado, revalorizó la importancia de trabajar a partir de situaciones comunicativas contextualizadas y auténticas.

Los medios y las herramientas digitales en los que y con los que se producen textos nos ofrecen otros modos para comunicar: ya no solo palabras, sino también imágenes, colores, música, etc.

En el caso de Beatriz, su clase permitió vislumbrar una retroalimentación más cercana a una guía-cooperación (Stelzer Morrow, 1991, citado por Cassany, 1993: 24). Ella plantea la actividad de exploración en el armado de un inicio de presentación Power Point en clase con el uso de imágenes. En el desarrollo de la clase, el patrón de interacción presente refiere a que el profesor es el que da las instrucciones y el estudiante es quien las realiza, alejándose de un modelo activo-pasivo o de colaboración mutua.

Power point va armando diapositivas (hojas para escribir, imágenes, imagen y sonido). Primero tienen una carátula. Pongan títulos: “clase de lengua”, por ejemplo. (Beatriz).

Ahora para que esté más lindo van a la primera diapositiva, van a inicio, van a diseño, (la d. levanta su net y muestra un ejemplo) acá hay un power point sin nada y pruebo como queda un diseño y me cambia todas las diapositivas restantes. Todavía podemos mejorarlo: vamos a la diapositiva 1 al título, menú inicio, cursor en la primer letra, seleccionan la palabra, lo pintan, o doble click y le cambiamos la letra. (Beatriz).

Jimena indica a los estudiantes que deben leer el capítulo 9 del libro “El sabueso de Baskerville” de Arthur Conan Doyle y armar un cuadro donde vayan completando tres columnas: escenario, vocabulario, personajes. El uso de las netbooks aquí se entiende como recursos para la información, esto es, recursos que nos proveen de información para un tema que nos interesa abordar. Entre los recursos de información, las bibliotecas y diccionarios virtuales son los recursos privilegiados en el área de Lengua y Literatura. “En la práctica educativa se pueden encontrar configuraciones híbridas, esto significa que un mismo recurso pueda utilizarse para varios fines” (Cacheiro; 2011 citado en Magadán, 2014: 4)

El hecho de que en esta clase se trabaje una novela lleva a reflexionar sobre la enseñanza de la Literatura:

Esta estuvo –desde la constitución de la disciplina– orientada a transmitir ciertos valores vinculados a la nacionalidad. En función de ello, se seleccionaron ciertas obras que pasaron a formar parte del tradicional canon literario escolar. Como se sabe, durante la primera mitad del siglo pasado, los enfoques –más centrados en la historia de la Literatura– hicieron hincapié en la biografía de autores antes que en la lectura de los textos literarios, que los alumnos conocían casi siempre a través de “fragmentos seleccionados”. Si se revisan libros de textos de Literatura se verá que fue el abordaje privilegiado que solía reservar el final de los capítulos para presentar fragmentos de cuentos, de novelas, algunas pocas poesías.

Hacia la década del 60, las transformaciones en el canon literario acompañaron el denominado “boom latinoamericano”, y muchos autores argentinos y latinoamericanos comenzaron a leerse en la escuela. Sin embargo, cuando las posiciones que intentaban promover la lectura de textos completos –en lugar de fragmentos– comenzaban a instalarse en el aula, la lectura literaria se vio limitada a raíz de la difusión de los enfoques comunicativos y discursivos, que promovían la lectura de una amplia variedad de géneros discursivos en el área. La necesidad de dar cuenta de esa variedad de géneros (enciclopedias, crónicas, manuales de instrucciones, artículos de historia y ciencias, entre tantos otros) redujo el espacio y los tiempos destinados a la lectura literaria. (Magadán, 2014b: 1).

Los nuevos medios digitales, en ocasiones, han hecho tambalear el lugar de los docentes, su autoridad, su posición como garante de cierto saber. Pero van existiendo saberes y estrategias que los van posicionando de otro modo en ese escenario.

Apropiarse y adaptar recursos con fines didácticos, adoptar aquellos que resultan útiles, inventar nuevos, valorar los recursos ya disponibles son formas de fortalecer ese nuevo posicionamiento, desde el área de Prácticas del Lenguaje, en relación con los nuevos medios digitales, en un escenario atravesado por las transformaciones culturales, por los nuevos modos de circulación de contenidos.

Así, entonces, quizás se pueda invertir aquel rol (que los situaba como inmigrantes en un territorio al que no se pertenecía) en tanto se pueda ir compartiendo recursos, intercambiando con otros colegas formas y prácticas novedosas o que se consideren valiosas y ricas para emprender en las aulas.



Universidad de
San Andrés

CAPITULO 8

LAS PROFESORAS DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y SUS PERCEPCIONES SOBRE EL MODELO UNO A UNO

8.1. Percepciones de las profesoras de Prácticas del Lenguaje sobre el modelo uno a uno.

Cabello (2006) identifica tres rasgos definitorios de la relación entre las TIC y los procesos educativos formales: el carácter instrumental que se le atribuye a las TIC, la centralidad de la apropiación individual de las nuevas tecnologías y la fusión entre los conceptos de información y conocimiento en torno a la evaluación de las TIC. Estas características actúan como condicionantes tanto de las representaciones como de los usos que los profesores tienen de los nuevos medios digitales en la institución escolar.

Aún más, en términos de aprendizaje, creatividad y uso de los nuevos medios digitales, existe una dicotomía entre quienes ponen el énfasis en una formación dura y tradicional en el dominio del hardware y el uso del software, contrapuesto a una formación más polivalente que incorpore las disciplinas que trabajan con la afectividad, las emociones y que lleve a los alumnos a desarrollar destrezas expresivas y cognitivas que tienen en su base esta dimensión emocional.

Si bien los profesores experimentaban cierto temor y preocupación por el papel distractor que en muchas oportunidades significó el uso de las netbooks en el aula, no obstante, manifestaron una predisposición positiva respecto a su incorporación en las clases con un modelo uno a uno. Estas expresiones coinciden con los resultados de la investigación a la que nos referimos previamente (Dussel *et al* 2007), en la cual el 89% de los docentes entrevistados coincidieron en que la inclusión de las nuevas tecnologías de la comunicación en la escuela secundaria es necesaria y valiosa.

Distintas valoraciones fundamentan esta aceptación. Una de ellas se vincula con el hecho de que las computadoras motivan la atención de los alumnos ante la novedad que significan en las aulas. Otra es la idea de la reducción de la brecha digital entre los

estudiantes que los nuevos medios digitales habilitarían. Sobre la fascinación generada en los alumnos, Laura afirma:

¡Buenísimo! Para mí es muy importante el modelo uno a uno con netbook, nos cambiaron los alumnos. Ya no hay tanta velocidad ni tanta violencia en el salón, están más conectados, están más relacionados entre ellos, cosa que no sucedía. Las peleas callejeras ya no están. Es el mejor programa que pudimos observar porque los alumnos están más inteligentes, más interesados en la materia, tienen menos peleas en el salón, menos peleas en la calle. (Laura).

Las profesoras no dudan en señalar al modelo uno a uno como una importante política de inclusión e integración social, permitiendo el acceso a las tecnologías de la información por parte de ciudadanos que, de otra manera, les hubiera resultado muy difícil hacerlo:

Creo que para estos chicos que no tienen la posibilidad de tener una netbook en su casa entonces tiene un sentido importante. (Mirta).

Considero que es un plan muy positivo, ya que les da la oportunidad a todos los alumnos de acceder a la tecnología. (Alejandra).

En este sentido, una de las profesoras expresó:

Está bueno que tengan una computadora por alumno porque como decían en el congreso de Conectar, reduce la brecha tecnológica, todos tienen acceso a internet, en las familias, acceso a las herramientas, eso está bueno... y que se utilice como herramienta escolar me parece bárbaro. (Jimena).

El modelo sirve también para reducir el costo de la educación, porque los precios de los libros impiden ser adquiridos por todos:

La verdad es que no disponemos de tantos libros y que ellos compren libros, cuentos o literatura es imposible y esto nos alivia mucho en este sentido. (Jimena).

Este enfoque social coincide con lo que plantean Severín y Capota (2011) con relación a que el modelo uno a uno puede ayudar a reducir las brechas sociales y digitales, proveyendo acceso a las herramientas digitales y a Internet a familias y comunidades que de otro modo no lo tendrían.

La posesión de un texto para cada alumno es visto por los docentes como un avance educativo muy importante, pues no solo facilita el aprendizaje, sino que permite

que el alumno pueda explorarlo, tenerlo constantemente a su disposición, leerlo y releerlo. Así, por ejemplo, una de las profesoras expresaba:

En el caso de los textos, como profe de literatura, me viene muy bien, porque si bien la biblioteca está muy bien dotada, le permite a cada uno tener su texto. Entonces lo pueden ir leyendo, como hacemos trabajos prácticos de comprensión pero cada uno va a tener su texto que con la biblioteca no me pasa eso. (Mirta).

Este planteo inicia una reflexión sobre los procesos de descentramiento y deslocalización del saber producidos en el nuevo escenario cultural que según Goodson (1995), citado por Brito (2010: 59):

No sólo sacuden las certezas de la tradición humanista sobre la que sentó sus bases la escuela secundaria, sino, y de modo asociado, la misma idea de cultura que la sostenía como así también la clasificación de los saberes en disciplinas y su organización como un cuerpo estructurado, rígido y definido.

Otra valoración positiva recuperada entre los profesores entrevistados fue la apuesta a que las netbooks podrían reportar ciertos beneficios en caso especiales como el de embarazos adolescentes o la alfabetización digital de los adultos:

En esta escuela hay muchas chicas con el tema del embarazo adolescente y quizás faltan dos meses y uno podría enviarle los trabajos a pesar de que se hacen de otra forma, pero estar en contacto con ellos, aquellos que tienen dificultades, los chicos que trabajan por la noche. Pero adultos tampoco tienen netbooks sólo tienen el polimodal. Las netbooks en adultos serían muy interesantes porque el adulto tiene más resistencia con las netbooks y es lo que a la mayoría los conecta con el mundo del trabajo que la mayoría viene para eso. (Beatriz).

Un aspecto primordial señalado por algunos de los profesores es que el modelo uno a uno habilita la pluralidad discursiva y la posibilidad de contrastar posiciones y opiniones sobre un tema determinado. Tres de las profesoras coincidieron, en efecto, en considerar que el modelo uno a uno promueve el pensamiento crítico en los estudiantes:

Creo que complementa más la información. Bien usada la netbook creo que ayuda a ser más críticos. Cuando vos usas más herramientas de trabajo te permite discernir mejor la información. Si vos haces una lectura bien profunda de lo que tenés y vas evaluando que te sirve y que no para el trabajo que estás haciendo, eso te permite tener más información, absorber mayor información y ser más críticos en el momento de tener que hacer una actividad. Te pasa en la facultad: mientras más bibliografía crítica tenés, vos lees y vas armando tu propio concepto que te permite razonar. (Mirta).

Yo rezongo bastante contra eso porque les hago leer y les pregunto qué entendieron, qué razonaron. En otros lugares es muy difícil que los chicos hagan pensamiento crítico y cuesta bastante que no sea el docente el que tenga la verdad absoluta. En este sentido, con la computadora los estudiantes investigan más. (Laura).

En las escuelas en las que no manejamos netbooks todavía el docente es muy expositivo, es muy docente antiguo. Es lamentable porque los alumnos todavía tienen profesores expositivos, como que el pensamiento del docente es único y lo tienen que respetar y no es así. Lo bueno es hacer pensamiento crítico en un alumno y tendrás un buen ciudadano mañana, un ciudadano responsable. (Laura).

El modelo ha dado, por otra parte, un nuevo énfasis a la actividad docente, induciendo el deseo de una renovación pedagógica de los profesores entrevistados con el fin de adaptarse, más allá de los resultados encontrados durante el proceso:

Creo que nosotros tenemos que seguir cambiando. Yo sigo estudiando, para mí es imprescindible estudiar. Es un incentivo y seguir creciendo, porque creo que mi cabeza todavía está fresca y puede seguir aprendiendo con ellos. (Laura).

Se observó, también, a las profesoras bien dispuestas para realizar su trabajo. Esta visión optimista frente a los nuevos desafíos tecnológicos además se evidenció en el estudio realizado en escuelas públicas de Malvinas Argentinas, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Allí, Roxana Cabello, destaca igualmente la predisposición favorable de los docentes y el valor que le dan al uso de las computadoras para tareas escolares (Cabello, 2006).

Lo planteado se ubica en el plano de las disposiciones, cuestión necesaria pero no suficiente para el abordaje integral del tema. También se deben contemplar las prácticas de la enseñanza. En relación con el cambio metodológico de las mismas, Litwin (2003:1) puntualiza:

El problema es la herramienta en relación con el contenido y con el proyecto que le da sentido. O sea, si se concibe en un proyecto en el que tiene sentido la utilización de la herramienta, ésta puede potenciar la propuesta educativa o enmarcarla. Si es la herramienta la que se impone a un contenido, con independencia del tratamiento que requiere, puede aplastar al contenido poniéndole la marca que tiene el soporte. Y, en este caso, se banaliza el contenido por el mal uso de la herramienta.

Esta situación se relaciona con la posición de muchos profesores cuando plantean que no están preparados para hacer frente a los desafíos actuales derivados del uso de los nuevos medios digitales. Suele identificarse esta postura con una actitud de resistencia, que algunos analistas refieren como un conservadurismo recidivo ante la

introducción de cualquier tecnología novedosa, ya sea el cine, la televisión o las computadoras (Cuban, 1986). El riesgo principal que debe evitarse aquí consiste en hacer las tareas de siempre con instrumentos nuevos (San Martín Alonso, 1995).

Por ello, la heterogeneidad de saberes y competencias tecnológicas constituye un desafío muy importante para la organización pedagógica del aula, sobre todo considerando que los profesores no suelen tener el conocimiento y la planificación suficientes como para potenciar el valor pedagógico de esa heterogeneidad. Lo que suele ocurrir es que, con el uso de computadoras portátiles, la clase se fragmenta en varias unidades de trabajo distintas, y que la capacidad del docente de conducir ese trabajo hacia algún objetivo común queda desdibujada (Perazza, Estevez y Morato, 2010).

Algunos plantean que esto podría suplirse con una organización didáctica del trabajo que considerara como punto de partida la heterogeneidad de saberes que tiene todo grupo escolar, y que se planteara estrategias pedagógicas para conducir hacia un problema o debate común la iniciativa de cada subgrupo, avanzado o principiante en sus competencias tecnológicas. Este desafío didáctico-pedagógico aumenta en las experiencias uno a uno, donde se incrementa el riesgo de que la clase se fragmente ya no en subgrupos sino en individualidades (Dussel *et al*, 2010).

El acento en el aprendizaje individualizado es observado por Hamilton (2004), citado por Dussel y Quevedo (2010), como un retorno al ideal renacentista de educación, signado por una fuerte confianza en la capacidad de auto-didáctica de los sujetos y por una desconfianza y sospecha hacia el poder educativo de las instituciones organizadas. Frente a esto, aparecen, en la actualidad, algunas voces (Buckingham, 2008) que alertan sobre los peligros individualizadores que provienen de la introducción de computadoras en el aula bajo el modelo uno a uno, y apuestan por una integración que ponga el foco en la escuela como espacio de socialización y construcción colectiva del conocimiento.

En esta línea, Artopoulos recupera que un punto débil de los proyectos 1 a 1, entre otros, es su forma de relación con los docentes: no han gozado de la confianza y la aceptación de los colectivos de maestros: “El proyecto OLPC inició con una filosofía pedagógica constructorista que no proponía un modelo de integración de los docentes, sino que basaba sus acciones en la ‘saturación localizada’.” (2013: 8).

8.2. Percepción docente sobre la implementación del Programa Conectar Igualdad.

Las profesoras, si bien expresaron un voto favorable sobre el uso de computadoras en un modelo uno a uno, tuvieron algunas reservas respecto de la recontextualización local del Programa Conectar Igualdad, que es, como se ha indicado oportunamente, la denominación que adquiere en Argentina la política educativa de distribución de netbooks. El planteo que se repite hace alusión a que el Programa está en su fase inicial, en una etapa experimental, al que aún se le pueden mejorar distintos aspectos para obtener una implementación más eficaz en la escuela:

Es interesante (el Programa) pero hay que perfeccionarlo bastante. Se dificulta el tema de organizarse, de la falta de conocimiento de todos los programas, pero realmente es interesante la experiencia falta afinar algunos aspectos para usarlo como herramienta y se puede gestionar mejor.... Yo creo que se puede aprender más y mejor, pero creo que hay mucho por ajustar. Yo no te puedo hablar de una experiencia en este tiempo. Me parece que... ponele, este año se hicieron cursos de perfeccionamiento docente, entonces los resultados los vamos a ver el año que viene. (Beatriz).

Cuando los nuevos medios digitales se introducen en las escuelas, se perciben como innovadores por sí mismos, sin considerar el contenido transmitido a través de su uso (por ejemplo, un procedimiento o un concepto), su función (parte de una tarea de aprendizaje o una herramienta de comunicación) o el alcance de su aplicación (toda la escuela o sólo una determinada asignatura en un aula específica).

Se debe señalar que algunas dificultades atribuidas al Programa debido a sus implicaciones legales dentro del aula no son tales sino que surgen de las creencias de las profesoras. Una de las profesoras objetó, por ejemplo, que no se pueden hacer actividades que impliquen grabar en videos a los alumnos dentro de la escuela o que usen videoconferencia a través de Internet sin el consentimiento explícito de los padres, debido a una supuesta prohibición legal:

Ellos no pueden aparecer porque el tema se complica con el tema de la legislación de los menores. Dentro del colegio no se puede grabar a sujetos, hay que pedir información. (Beatriz).

Todos los profesores criticaron el hecho de que las netbooks no tuvieran vedado el acceso a determinados programas. Esto hace, en su opinión, que los alumnos se distraigan en los juegos, no presten atención, no hagan las tareas encomendadas, pierdan tiempo en Internet, bajen música, chateen por *Facebook* o *Messenger*. Incluso algunos objetaron el permiso de que los alumnos se llevaran las netbooks a su casa:

Lo que no me copa mucho del modelo uno a uno es que las computadoras sean de los chicos y no de la institución escolar, o sea que ellos las lleven y las traigan, lo que implica que las rompen, que no las cuiden, que las utilizan mal, que borran todos los programas. Sería mucho más interesante que las nets fueran de la escuela y que las utilizaran en el horario de clase. De esa manera sería mucho más productivo el trabajo, pero bueno, el proyecto es como es. Y el 90% de las veces no trabajan... Si agarran internet de la plaza pública están con la tarea de la materia minimizada, y en el Facebook, en el Messenger. (Jimena).

Creo que hay que hacer una concientización de que realmente la netbook es una herramienta de trabajo, que no es para los juegos, ni para bajar música. Y esperanza es que si la usamos como herramienta agiliza mucho las clases por la inmediatez que te decía. Hay que controlar los desvíos más que nada con los jueguitos. En la máquina vos podés controlar pero lo que pasa es que para eso, cada alumno se tiene que conectar con mi net para que yo pueda controlar que están haciendo. Si ellos no te aceptan... ¡perdiste! (Mirta).

Justamente estas observaciones desde las docentes ponen en tensión los lineamientos macro del Programa ya que éstos hasta el momento no planteaban veda en el acceso a programas o redes sociales. Por otro lado, en los fragmentos citados los profesores perciben la falta de interés de los adolescentes. Esto coincide con Brito (2010) cuando encuentra que la abulia y la desmotivación son rasgos con los que los profesores de la educación secundaria definen al estudiante de hoy. Asimismo, Brito (2010) observa que los profesores perciben un desencuentro entre el conocimiento que están dispuestos a transmitir y la actitud desinteresada con la que lo reciben sus estudiantes. Este juego de confrontación entre lo que los profesores ofrecen y los estudiantes piden o rechazan tiene su raíz en un conflicto generacional y caracteriza la cultura escolar, atravesando la trayectoria de todos aquellos que transitan la escuela secundaria. Se debe recordar que dicha escuela se desarrolló sobre la base de concepciones unívocas de la cultura adulta, de la estabilidad de las formas de producción del conocimiento y de las escuelas como principal vía de transmisión cultural (Braslavsky, 2001, citada por Carrillo, 2014: 52). Asimismo, a esto se suma el hecho de que la validez de los conocimientos que propone enseñar la escuela secundaria está en crisis. En palabras de Poggi (2003), hoy se cuestiona la utilidad de los

contenidos impartidos, así como el modo en que son transmitidos dentro de una estructura fragmentada, enciclopedista.

Jimena es referente técnico del Programa Conectar Igualdad en su escuela, por lo que ha dado cursos a otros profesores sobre el uso de determinados programas y tiene mayor conocimiento, por su rol institucional, de cuál es la valoración general que han hecho los profesores de su escuela de la implementación del Programa. Según el común decir de dicho plantel, la fase de implementación se nota, sobre todo, por la falta de planificación que aún existe para lograr que el modelo uno a uno se convierta en eje principal de la acción pedagógica:

La respuesta de todos los profes es esta: las nets son una herramienta más de distracción así como los alumnos están con el *mp3* y los celulares, están con las nets, con la música, con los videos, que se filman, que se sacan fotos, que están con el Facebook, que están con los juegos. Yo creo que en lo que fue este año, las nets fueron más una dificultad que una mejora realmente pero espero que el año que viene a los chicos ya se les pase un poco la novedad de las nets, que los profes además muchos ya se están capacitando y que planifiquemos más en función de lo que es el uso de la netbook como una herramienta y que sea un poco más fluido. (Jimena).

Todos los profesores hicieron alusión sobre el Programa Maestro que traen sus netbooks, lo cual les permite controlar el desarrollo de la clase y el comportamiento de los alumnos:

Con el programa Maestro yo puedo bloquear sus computadoras en el caso de ellos estén en otro lugar. El programa está perfecto, muy bien organizado. Vos en la pantalla ves a cuatro chicos y directamente si ves que no están en el trabajo propuesto, por ejemplo, nosotros proyectamos una película, todos la están viendo en red, pero si no la ven, vos podés bloquear esa computadora y no ven, queda en negro, queda bloqueada y no la podés mover. (Laura).

Al seguir la lógica de las relaciones planteadas en este apartado, nos preguntamos por las características del nivel institucional de gestión del programa en cada escuela. Sin embargo, esto sería objeto de estudio para futuras investigaciones. A continuación se tratarán algunos retos identificados en relación con la llegada de las netbooks a las aulas.

8.3. Desafíos del modelo en el ámbito educativo.

Para todos los profesores entrevistados los nuevos medios digitales implican la necesidad de adaptación de la enseñanza en el aula, pues entienden que nuevas coordenadas definirán el ámbito educativo en un futuro cercano:

Yo tengo que aprender a dominar la tecnología. Aprendo de los alumnos, hay momentos en los que yo les transmito información de los cursos que he hecho y a su vez ellos me transmiten a mí. Pero hay que aggiornarse, por ejemplo en la búsqueda de los textos, ellos no habían buscado los textos que ya estaban en la netbook, no habían investigado por ese lado. Pero el aggiornarse es algo día a día y que no sólo tiene que ver con la netbook y con uno también. Si incorporas una herramienta nueva obviamente tenés que cambiar. (Mirta).

Mirta, cuando se la entrevistó, denominó al momento actual como la era de la tecnología, en la cual aparece como uno de los pilares para el éxito del modelo 1 a 1, la capacitación de los profesores:

Trabajar con las netbooks implica primero que los profesores tengan una capacitación en computación que el 90% no la tiene, y a partir de ahí plantearte como podes usar la herramienta para que realmente puedas dar los contenidos de tu materia y no termine siendo, como me está pasando a mí, `te enseñó a usar el Word´. (Jimena).

Las percepciones docentes dan cuenta de que los límites escolares re-traducen los cambios tecnológicos portados por los jóvenes según su propia lógica. Desde el mandato socializador de los docentes, “los vínculos que los jóvenes establecen con las nuevas tecnologías son considerados como objetos civilizables desde una concepción del conocimiento dominada por los cánones de la razón moderna” (Brito, 2010: 61).

En ese contexto, se alerta que la diversidad de ejercicios propuestos por el software de las computadoras requiere su debida preparación:

La práctica pedagógica la tenés que hacer en tu casa como para que después surta efecto. De lo contrario, si después vengo a práctica acá, no sirve. Vos como docente tenés que preparar las clases pero son un poco más complicadas. En mi caso, las clases las vengo modificando, mejorando desde hace 10 años pero no van a ser las mismas clases. Es totalmente distinto. Yo tengo que incorporar otra cosa para que eso salga bien. No cuento sólo con la tiza y el pizarrón, y puede que no salga bien. Es muy fácil que salga mal y que yo me trabe en algo que no sabía. ¡Ahí hay que pedirle a los chicos que te ayuden! (Beatriz).

Dussel *et al* (2010) sostienen que la preocupación por el dominio de los programas informáticos, que son importantes para el trabajo en el aula, no soluciona directamente los desafíos pedagógicos que tiene un docente cuando se enfrenta a niños o jóvenes conectados a pantallas y los cambios consiguientes en la disciplina, en el foco de atención y en el tipo de operaciones con el conocimiento que se esperan y se pueden hacer. De allí la necesidad de una distinción útil para pensar de qué manera incluir los nuevos medios digitales en el desarrollo curricular.

El diseño del programa Conectar Igualdad adopta como imagen-objetivo la siguiente idea:

La tecnología ingresa en las instituciones educativas con el objetivo de actualizar los soportes y recursos pedagógicos y democratizar el acceso a la información y al conocimiento. El abordaje de los nuevos medios digitales constituye una estrategia de carácter transversal y una herramienta de trabajo que responde a las especificidades de las más variadas disciplinas [...].⁷

Lo planteado parece adherir y orientarse hacia el tercer modelo de integración de medios digitales de Pelgrum y Law (2004) “aprender a través de las TIC”. En este las tecnologías constituyen una parte integral e inseparable de la propuesta curricular, y modifican los procesos de transmisión y construcción del conocimiento en la escuela y fuera de ella. Esta opción es la más innovadora y, por tanto, la más compleja. Implica que las tecnologías se monten sobre una propuesta educativa diferente y la potencien, por lo que se re- quiere el trabajo conjunto de esta perspectiva con la anterior.

Otro punto sobre el que reflexionaron los profesores a fin de garantizar la efectiva implementación del modelo uno a uno es la necesidad de que los chicos lleven las netbooks a clase, puesto que, de lo contrario, se torna gravoso construir las prácticas de enseñanza en el aula:

Mirá... la dificultad es que los chicos traigan las netbooks, “porque me pesa”, “porque esto, aquello...” “porque si se me moja” “se me rompió y la tengo en casa” después una vez que tenés las netbooks en el aula, el tema es que todos tengan batería para poder trabajar, que no se pongan a jugar a los jueguitos, que te presten atención y después que funcione todo como vos habías practicado y preparado la clase. (Beatriz).

⁷ CFE. Consejo Federal de Educación: “Las políticas de inclusión digital educativa el programa Conectar Igualdad”, Resolución N. 123, Anexo I, págs. 26 a 29, 2010.

La amplia facilidad que proveen las computadoras para que los alumnos se copien plantea un problema a resolver desde la enseñanza:

Los alumnos siguen trayendo carpetas en formato papel porque hay dificultades. El tema es que si yo doy un trabajo, ¿cómo sé si se lo copiaron, si se lo pasaron entre ellos de una netbook a otra, le cambiaron algo? si! Yo (mande a hacer un plan de cuentas) y cuando me lo entregaron, lo leo y todos tenían los mismos errores. Se había cambiado el tamaño de la letra, el modelo de letra, las sangrías pero tenían los mismos errores... Entonces ahí yo decido ir para atrás. (Beatriz).

Esta cita nos permite reflexionar que cuando se anuncia un examen en clase, los alumnos suelen expresar preocupación; parece que algo irremediable fuera a ocurrir si el resultado de la evaluación no llegara a ser satisfactorio. Incluso a los docentes, también los cuestiona enfrentarse a resultados adversos a la hora de calificar. Astolfi (1999) analiza este doble malestar que experimentan muchos docentes frente a los “errores” de los estudiantes:

Los errores de los alumnos hacen que los profesores duden de sí mismos y que piensen en lo ineficaz de la enseñanza impartida. Algo se ha resistido a nuestras explicaciones y a nuestro deseo de explicar, incluso a la “esencia” del poder pedagógico. Por tanto, sienten malestar y despecho cuando los alumnos cometen esos errores, que se habían tratado de evitar por todos los medios. El castigo, pues, será reactivo: si se da una evaluación negativa de los alumnos, ¿no se siente el profesor también evaluado, devaluado, puesto en duda su valor profesional y personal? (Astolfi, 1999: 11).

Astolfi (1999), citado por Magadán (2014: 3) recorre ese estatuto negativo que siempre ha tenido el fallo, la “falta” o la equivocación, en la escuela y propone, en cambio, abordarlo como una oportunidad para enseñar y para aprender. Emblemáticamente, observa cómo se suele condensar la escena de enseñanza como una “cinta transportadora de conocimientos”: si el profesor explica bien, entonces el alumno no debería cometer errores.

Lo dicho por Beatriz se asemeja a las opiniones de docentes de escuelas públicas relatadas por Dussel (2011): los docentes tienden a poner la culpa en el facilismo de los alumnos y terminan cumpliendo una función de “policía” de la red. Sin embargo, el editar, revisar, rearmar un texto con enunciados de otros, pero ya convertido en un texto editado y propio debería a ayudar a explicitar las reglas de construcción de textos y algunas formas narrativas básicas. “Cortar y pegar pueden ser actividades muy

elementales y automáticas, o pueden ser oportunidades para desplegar formas de conocimiento complejas, con una conceptualización sofisticada sobre la producción textual” (Dussel, 2011: 78).

En este sentido, Kress (2010), citada por Carrillo (2014) argumenta que el problema de las autorías radica en la libertad de elección que se desprende del proceso semiótico de comunicación y agrega que la acusación de simplemente cortar y pegar es una clara muestra de la incompreensión sobre los nuevos principios de composición de textos. En cuanto a la importancia de la escritura manuscrita, los docentes entrevistados en la investigación a la que hacemos referencia también juzgan como negativos los cambios de códigos. Sin embargo, Kress (2010) argumenta que no se trata de dejar de usar el lápiz y el papel sino de comenzar a valorar la importancia de que los estudiantes sepan leer y producir textos multimediales, conocer las posibilidades y límites de la vasta información disponible.

Entre las herramientas que ofrece el procesador de textos, las operaciones de copiar, cortar y pegar son, en cierto modo, las “estrellas” pues concentran las críticas que suelen dirigirse a la escritura de los alumnos. En este apartado, la propuesta es reflexionar sobre su uso para, a partir de allí, diseñar actividades que nos permitan potenciar su empleo.

En principio, se trata de una herramienta que posibilita el fácil traslado de fragmentos de textos o, incluso, de textos completos. Mientras se compone un escrito, es posible que se copie, corte y pegue fragmentos de autoría propia o bien fragmentos de otros autores, de artículos que se están consultando, de enciclopedias, entre otros.

En el primer caso, se refiere a una operación habitual vinculada al proceso de revisión de un escrito y a la organización de las ideas. La lectura y valoración de un escrito que se está componiendo lleva a decidir adelantar un párrafo, posponerlo teniendo en cuenta, por ejemplo, cómo se distribuye la información en un texto. Y la herramienta copiar-cortar-pegar, sin duda, facilita esa operación.

También emergió como un próximo desafío que los alumnos adquieran los conocimientos básicos sobre computación en una instancia anterior al nivel secundario, de modo que no se invierta tiempo de la clase en repetir los procedimientos necesarios para su uso en la clase de Prácticas del Lenguaje y no postergar tampoco, de esa forma,

los contenidos propios de la asignatura. A tal punto esto es un desafío, que las profesoras explicitan dejarlas de lado en alguna de sus clases:

Muchos profesores deciden dejarlas de lado hasta el momento en que todos los estudiantes agilicen el uso de las netbooks. (Jimena).

Plantear que los desafíos que están en juego no son sólo técnicos sino culturales es clave debido al impacto de los nuevos medios digitales en la sociedad, la economía, la política y en la institución escolar. Hay que reflexionar desde dónde se piensa a las netbooks: si como contenidos escolares asimilables a los ya existentes o desde la perspectiva más general de un reordenamiento de la cultura donde la misma idea de saber está en cambio, así también como el lugar de los docentes para su transmisión. “Es probable que los niños adquieran formas de alfabetización fuera de la escuela, por el sólo hecho de utilizar esos medios. No obstante, el rol que le corresponde a la escuela es ofrecerles experiencias, perspectivas y conocimientos que podrían no encontrar de otra manera” (Buckingham, 2008: 227). Los interesados en la educación deben preguntarse qué deben saber los estudiantes sobre tecnología para así aportar miradas respecto de ésta como oportunidades creativas de sus usos.

Al decir de Dussel y Quevedo (2010), es esperable que estén coexistiendo discursos innovadores y conservadores ya que esta revolución viene, de alguna forma, a cuestionar toda la gramática escolar de la escuela moderna. Los contenidos culturales nuevos deberán negociar su inclusión en un sistema escolar que lleva hasta siglos de vigencia. Los docentes, actores institucionales, son los sujetos que reescriben, adaptan las propuestas de reforma según sus propios repertorios de acción.

Por último, es imprescindible plantear el desafío de la planificación de la integración de los nuevos medios digitales y los modelos uno a uno en la escuela. En el momento de realizar la investigación aún las profesoras se encontraban solas en la integración de las netbooks. Pero entendemos que sí es necesaria la articulación docente e institución. La integración del modelo uno a uno en las escuelas requiere de una acción planificada a nivel institucional en función de las prioridades pedagógicas. En palabras de Lugo y Kelly (2011: 46):

El Plan de Mejora Institucional es el marco de legitimidad que dará sentido a las acciones que se desarrollen para integrar el modelo uno a uno y las acciones involucran, además de los aspectos relativos al equipamiento, diferentes ámbitos del

quehacer institucional: gestión, currículum, cultural digital, desarrollo profesional docente y relación con la comunidad.

En este sentido, nuestra investigación refuerza la realizada por Viviana Carrillo (2014) cuando plantea que fueron varios los docentes que encontraron impedimentos para su capacitación. Uno de los mayores impedimentos iniciales manifestados fue la falta de tiempo y la falta de propuestas y apoyos institucionales.



Universidad de
San Andrés

CAPITULO 9: CONCLUSIONES

El trabajo constituye un primer acercamiento a los usos de netbooks bajo un modelo de enseñanza uno a uno por parte de los profesores de la asignatura Prácticas del Lenguaje del nivel secundario durante el segundo cuatrimestre de ciclo lectivo 2011. Para ello, se consideraron tanto sus discursos –obtenidos mediante entrevistas en profundidad- como sus prácticas en el salón de clase. Se seleccionó una muestra intencional de cinco profesores de una escuela pública de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en la que se había implementado el Programa Nacional Conectar Igualdad en virtud del cual se busca perfeccionar la calidad educativa pública y reducir la brecha tecnológica presente en los sectores más vulnerables de la sociedad argentina entregando una computadora portátil -notebook- a cada estudiante.

La presencia de netbooks en las clases de Prácticas del Lenguaje reveló el inicio de un paulatino, pero auspicioso, proceso de cambio metodológico en las prácticas de enseñanza de los profesores observados. Las docentes, que formaron parte de la muestra de estudio, eran conscientes de la necesidad de incorporar los nuevos medios digitales a la enseñanza en la educación secundaria. En conformidad con tal valoración, mostraron grandes expectativas respecto del futuro del modelo uno a uno en la educación pública del país, siempre y cuando se fueran perfeccionando distintos aspectos técnicos relacionados con el modo de su implementación, ya que esto restringe o disminuye el impacto educativo que el Programa Conectar Igualdad busca generar.

A propósito de lo anterior, en relación con las condiciones de acceso al uso de las netbooks, se encontró que el principal problema, más allá de la imposibilidad de conexión a Internet, es el hecho de que los estudiantes no son cuidadosos con las netbooks recibidas, por lo que no las llevan a clases o, si lo hacen, no las tienen acondicionadas convenientemente para su uso en el aprendizaje formal. Esto se transforma en un verdadero desafío, puesto que no se logra la real proporción 1:1 que postula el modelo uno a uno respecto de la relación netbooks/estudiantes, afectando así el principio rector o fundante del modelo y, por antonomasia, la obtención de los objetivos pedagógicos que busca.

De hecho, esta limitación les obliga a los profesores a tener que proponer actividades de resolución grupal que, si bien promueven la interacción entre los estudiantes, no siempre es lo necesario ni lo pedagógicamente pertinente para cada clase. Esto es un claro ejemplo de cómo se reconstruye la política de inclusión digital definida a nivel global o macro-estatal en un nivel local, al articularla con las dinámicas y realidades institucionales propias. En otras palabras, el estudio de los usos de netbooks en clases de Prácticas del Lenguaje requiere un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales que se despliegan para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción, re-significación y asignación de sentidos que los actores institucionales producen sobre estas regulaciones.

Asimismo, y en relación a los criterios de acceso, se puso en evidencia la percepción de inseguridad que tienen los docentes sobre sus propias competencias digitales. Una expresión frecuente fue la de miedo. Vencerlo se torna indispensable para poder afrontar el cambio. Se trata del miedo ante lo desconocido y la sensación de pérdida de control frente al desarrollo de las clases. A esto hay que añadir el recurrir a varios soportes, por parte de los alumnos, sin el expreso consentimiento previo de la docente, lo cual abona una de las notas características de la nueva generación de estudiantes digital, la hipertextualidad.

En las aulas no solo están presentes las netbooks, sino que, en simultáneo, se observan celulares y mp3. Además, considerando las herramientas que ofrece la web, los alumnos ingresan ocultamente a *YouTube* y a *Facebook*, aún cuando la escuela no tenga internet, a través de redes anónimas. Esta situación pone en alarma a los docentes, que están vigilando constantemente las clases para que los alumnos no se distraigan de los objetivos pedagógicos planteados.

Se puede advertir, asimismo, que las primeras experiencias del modelo uno a uno son fecundas en los resultados inmediatos, aunque se encuentran aún organizadas desde un modelo tradicional de enseñanza, en donde sobresale el rol del maestro como agente poseedor y transmisor de conocimientos y de consignas de aprendizaje, con una secuencia previamente establecida, con un discurso expositivo. A pesar de esto, que hace que las netbooks sean concebidas como herramientas alternativas, no imprescindibles en el aula, emergen paulatinamente rasgos de un nuevo modelo, lo que

demuestra que los nuevos medios digitales se van imponiendo cada vez más y operan como configuradores de una nueva realidad educativa.

Algunos indicadores de lo anterior se manifiestan en la borrosidad de las fronteras del aula como espacio para el aprendizaje, en la puesta en tensión de la concepción de clase tradicional magistral, la pluralidad discursiva y la posibilidad de contrastar posiciones/opiniones sobre un tema determinado, la alteración de los ritmos y en la relación de intercambio recíproco entre estudiantes en torno a las netbooks como nuevos medios digitales. A propósito de esto último, se entabla un proceso circular de transmisión de significados entre docentes y alumnos que evita la mera unidireccionalidad desde el docente hacia el alumno.

Se puede afirmar así, entonces, y a tenor de los datos recabados, que la implementación del modelo uno a uno en los casos estudiados y, por ende, los usos de las netbooks en las clases de Prácticas del Lenguaje, se encuentran en una etapa inicial emergente: se ha tomado conciencia de los beneficios de los nuevos medios digitales en la educación, pero las iniciativas se encuentran en un estadio de desarrollo incipiente, con desafíos de diversa índole en su ejecución diaria. En esta línea, Buckingham aduce que:

Hay pocas pruebas concluyentes de que el uso difundido de la tecnología haya contribuido a mejorar el rendimiento, mucho menos a generar formas más creativas o innovadoras de aprender para la mayoría de los jóvenes. (2008: 225).

Todas las docentes entrevistadas coincidieron en que el modelo uno a uno tiene muchas ventajas desde el punto de vista del aprendizaje de los alumnos. Y si bien consideraron que también permite mejorar la enseñanza en el aula, se puede percibir que aún se encuentran en la etapa de crisis que supone el tránsito desde la metodología tradicional a la que estaban acostumbradas hacia una nueva modalidad configurada desde las netbooks como motor de cambio educativo.

Por otra parte, al considerar los fines pedagógicos buscados por los profesores de Prácticas del Lenguaje al usar las netbooks en sus clases, se pudo determinar que entre las habilidades que los docentes aspiraban conseguir en sus alumnos, fue la capacidad de dominio de los programas básicos de la computadora, el desarrollo de competencias lingüísticas, como la buena dicción, la tonalidad, la lectura e interpretación de textos, el

diseño de mensajes con elementos textos y paratextuales, cuestiones que van más allá de la reproducción de un contenido curricular determinado.

Ante el hecho de que la computadora permite compartir y socializar las propias producciones, como así también acceder a otras fuentes de información y consulta, los docentes subrayaron la importancia del modelo uno a uno para que los estudiantes adquirieran una actitud crítica y reflexiva hacia el conocimiento.

Respecto de la ortografía, los profesores de Prácticas del Lenguaje consideraron que la computadora se vuelve un aspecto limitante, al punto tal que muchos no la utilizan para las entregas formales de trabajos prácticos porque consideran que con el corrector ortográfico que ofrecen las máquinas los alumnos no discernen cuáles son los errores. Las aplicaciones de software más utilizadas durante las clases de Prácticas del Lenguaje son las siguientes: *Microsoft Word*, *Moviemaker*, *Foxitreader*, *E-learning*, *Microsoft Power Point*, Blog de notas, *Audicity*, *Quiz*. Debido a la importancia que tiene la redacción en esta asignatura, los docentes expresaron dificultades en el uso de las netbooks para realizar las evaluaciones.

Se pudo constatar también que los profesores tienen una imagen muy positiva de los estudiantes respecto del conocimiento y uso de los nuevos medios digitales, particularmente la computadora e Internet. Todos coinciden en que los alumnos han nacido en el seno de un ambiente socio-cultural donde predomina la información digital, lo visual y la comunicación virtual. Tienden a pensar de un modo mágico que el hecho de estar inmersos en una sociedad que valora aquellas tecnologías ya los constituye en sujetos con habilidades tecnológicas.

Sin embargo, la observación de clases permitió comprobar sus dificultades en relación al dominio de procedimientos básicos de manejo del software, lo que trae como consecuencia la disminución del tiempo destinado a la enseñanza y el dictado de contenidos curriculares propios de la disciplina, además de que aporta un parámetro más verosímil para medir las competencias digitales de los estudiantes.

Si bien los profesores demostraron tener una actitud positiva frente a la implementación y uso de las netbooks en sus clases debido a las competencias que permiten desarrollar en los estudiantes, la reducción de la brecha digital, la motivación que significa para el aprendizaje de los estudiantes y la renovación pedagógica de los profesores, indicaron, sin embargo, algunos desafíos a tener en cuenta para mejorar su

funcionamiento a futuro: mayor capacitación docente in situ, mayor capacitación de los estudiantes sobre el uso de las netbooks, diseño de proyectos educativos por parte de las instituciones escolares, provisión de las debidas condiciones materiales, particularmente la conexión a Internet.



Universidad de
SanAndrés

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2010), Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario: Lengua y Literatura.

Almerich, Gonzalo; Suárez, Jesús; Jornet, Jesús y Orellana, María (2011), “Las Competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: Estructura dimensional”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 13 (1), pp. 28-42. Consultado el 12 de Agosto de 2012 desde: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-almerichsuarez.html>

Area, Manuel (2008): “Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales”, en *Investigación en la escuela*. 64, pp. 5-18.

Area, Manuel (2000), “Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología”, Manuscrito no publicado. Universidad de la Laguna, España.

Area, Manuel (2003), “Los ordenadores, el sistema escolar y la innovación pedagógica. De Ábaco hasta Medusa” [en línea], *Revista La Gaveta*. 9, pp. 4-17. Consultado el 15 de Marzo de 2012 desde: <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/TIC-La%20gaveta.pdf>

Artopoulos, Alejandro (2013), “El docente traductor: claves para la integración de tecnología en la escuela” [en línea], *Linhas*, Florianópolis (Brasil), v. 14, n. 27, jul./dic. pp. 59-82. Consultado el 12 de Enero de 2014 desde <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472381427201359>

Artopoulos, Alejandro (2010), “De la computadora florero al celu-bot”, en Débora Kozak (coord.), *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Buenos Aires, Lugar Editorial, pp. 20-26.

Artopoulos, Alejandro y Kozak, Débora (2010), “Topografías de la Integración de TICs en Latinoamérica: Hacia la interpretación de los estilos de adopción de tecnología en educación”. CETYS. Universidad de San Andrés, Argentina, documento N° 9.

Bajtín, Mijail ([1979], 2011), *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.

Bandura, Albert (1982), “Self-efficacy mechanism in human agency”, en *American Psychologist*. 37, pp. 122-147.

Bandura, Albert (1987), *Pensamiento y Acción, fundamentos sociales*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca.

Berrocso, Jesús Valverde; Garrido Arroyo, María del Carmen y Sosa Díaz, María José (2010), “Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción

del profesorado” [en línea], *Revista de Educación*. 352, Mayo-Agosto, pp. 99-124. Consultado el 11 de Junio de 2011 desde:

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_05.pdf

Bossolasco, María Luisa y Storni, Paula (2012), “¿Nativos digitales?: hacia una reflexión crítica de la construcción de los jóvenes como usuarios expertos de las nuevas tecnologías. Análisis de una experiencia de inclusión de las TIC en la escuela” [en línea], *RED, Revista de Educación a Distancia*. 30. Pp. 2-12. Consultado el 12 de Diciembre de 2012 desde: <http://www.um.es/ead/red/30>

Brown, Seely, Collins Allan y Duguid Paul (1989), “Situating Cognition and the Culture of Learning”, *Educational Researcher*. 18. Pp. 32-42. Consultado el 10 de Marzo de 2015 desde:

[http://edutech.csun.edu/eduwiki/index.php/Brown, Collins & Duguid, 1989](http://edutech.csun.edu/eduwiki/index.php/Brown,_Collins_&_Duguid,_1989)

Brito, Analía (2010), *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Argentina, Buenos Aires, Libros Libres.

Bombini, Gustavo (2012) (Coord.), *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.

Buckingham, David (2008), *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires, Manantial.

Burbules, Nicholas (2010), “Meanings of ubiquitous learning”, en Bill Cope and Mary Kalantzis (eds.), *Ubiquitous Learning*. Urbana, US, University of Illinois Press, pp. 15-20.

Burbules, Nicholas y Callister, Thomas (2000), *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Argentina, Granica.

Burn, Andrew (2009), *Making New Media*. New York: Peter Lang.

Cabello, Roxana y Levis, Diego (Eds.) (2007), *Medios Informáticos en la educación a principios del siglo XXI*. Buenos Aires, Prometeo.

Cabello, Roxana (2007), “Sobre los usos de los ‘juegos en red’ en áreas periurbanas de Buenos Aires”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*. 6, año IV, pp. 176 -185.

Cabello, Roxana (Coord.) (2006), *Yo con la computadora no tengo nada que ver. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*. Buenos Aires, UNGS-Prometeo Libros.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.

Cantú, Ariadna y Cimadevilla, Gustavo (1998), “Orientación, Consumo, Recepción y Uso de los medios. Una propuesta de articulación conceptual”, en *Revista brasileira de Ciências da Comunicação*. 2, Vol. XXII, pp. 41-54.

Capponi, María Fernanda; Nussbaum, Miguel; Marshall, Guillermo y Lagos, María Ester (2010), “Pattern Discovery for the Design of Face-to-Face Computer-Supported Collaborative Learning Activities” [en línea], en *Educational Technology and Society*. 13 (2), pp. 40–52. Consultado el 3 de abril de 2011 desde: http://www.ifets.info/journals/13_2/4.pdf

Cano, Fernanda (2011), “Para una reflexión sobre la escritura”, en *Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires, FLACSO virtual.

Cano, Fernanda y Magadán, Cecilia (2014), “Clase 3. Lengua y usos: la reflexión gramatical en los entornos digitales. Propuestas Educativas II - Lengua y Literatura – Formación docente”. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Carrillo, Viviana (2014) “Las percepciones docentes del impacto de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias privadas”, Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación, Argentina.

Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria (1994), *Enseñar lengua*. Barcelona. Grao.

Cassany, Daniel (2000), “De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición” [en línea], *Lectura y Vida*. n 4. Año 21, pp. 6-15. Consultado el 16 de noviembre de 2014 desde: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf

Castells, Manuel (1996), *The Information Age. Economy, Society and Culture*. Oxford, Blackwell.

Centro de Políticas Públicas, *Evaluación del programa “Todos los chicos en la Red”* (2008), Buenos Aires, CEPP.

Ciapuscio, Guiomar (2002), “El lugar de la gramática en la producción de textos”, en Simposio Internacional *Lectura y escritura: nuevos desafíos*, Universidad Nacional de Cuyo. Abril de 2002. Consultado el 22 de Marzo de 2014 desde: <http://goo.gl/xP9Sbj>

Comisión de Planificación y Coordinación Estratégica del Plan Nacional de Telecomunicaciones “Argentina Conectada, s. f., *Plan Nacional de Telecomunicaciones Argentina Conectada*, Argentina Conectada, [en línea], Consultado el 2 de Mayo de 2015 desde: <http://www.argentinaconectada.gob.ar/adjuntos/139/documentos/000/025/0000025555.pdf>

Coria, Adela (2003), “Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis”, en Seminario Internacional *Master de Educación Inicial y Primaria*. Master Libros-Universidad San Ignacio de Loyola, Perú.

Cortez, Camila; Nussbaum, Miguel; Rodríguez, Patricio; López, Ximena y Rosas, Ricardo (2005), "Teacher training with face to face computer supported collaborative learning" [en línea], en *Journal of Computer Assisted Learning*. 21, pp. 171–180. Consultado el 4 de Mayo de 2013 desde:

<http://www.editlib.org/p/19361/>

Cuban, Larry (2001), *Oversold and underused. Computers in the classrooms*. Massachussets, Harvard University Press.

Delors, Jacques (1996), "Los cuatro pilares de la educación", en UNESCO, *La educación encierra un tesoro*. España, Santillana/UNESCO.

Doueih, Milad (2010), *La gran conversión digital*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Drent, Marjolein y Meelissen, Martina (2008), "Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?", en *Computers and Education*. 51, pp. 187-199.

Dussel, Inés (2011), *Aprender y enseñar en la cultura digital*. VII Foro Latinoamericano de Educación, Experiencias y aplicaciones en el aula. Buenos Aires, Fundación Santillana.

Dussel, Inés y Quevedo, Luis Alberto (2010), *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.

Dussel, Inés (2010): *La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital*. Buenos Aires. Sangari.

Dussel, Inés; Brito, Andrea y Nuñez, Pedro (2007), *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires, Santillana.

Dussel, Inés (2006), *Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente.

Edelstein, Gloria (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, Gloria (2008), "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en Camilloni, Alicia y Otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

Escudero Muñoz, Juan Manuel (2009), "Las nuevas tecnologías y la formación del profesorado", en De Pablo Pons, J. (coord.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. España, Aljibe.

Escudero Muñoz, Juan Manuel (1983), “La investigación sobre los medios de enseñanza: Revisión y perspectivas actuales”, en *Enseñanza*. 1, pp. 87-119.

Flower, Linda y Hayes, John (1980), “The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem”, en *College Composition and Communication*. 31, pp. 21-32.

Fontdevilla, Pablo (2011, Agosto 31), “Cómo sigue el plan Conectar Igualdad”, *Perfil*. Consultado el 2 de Mayo de 2015 desde: <http://www.perfil.com/tecnologia/Como-sigue-el-plan-Conectar-Igualdad-20110831-0034.html>

Fullan, Michael y Stiegelbauer, Suzanne (1997), *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. México, Trillas.

Fundación Lúminis (2014), “Entrevista a Silvina Gvirtz. La inclusión de las Tic en el programa Conectar Igualdad. Balance, impactos y proyectos” [en línea], *Boletín de novedades educativas N°56*. Consultado el 15 de Mayo de 2015 desde: <http://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-de-novedades-educativas-n56-entrevista-silvina-gvirtz-la-inclusion-de-las-tic-en-el-programa-conectar-igualdad-balance-impactos-y-proyectos>

Gallego, Juan (2001), *Internet: estrategias para una innovación educativa*. Madrid, Educared.

González Gartland, Georgina (2008), “Medios Informáticos en la Formación Docente: Hacia La Definición De Un Nuevo Rol” [en línea], en *Razón y Palabra*. 63, pp. 2. Consultado el 8 de Agosto de 2014 desde: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/gGartland.html>

Goodson, Ivor y Mangan, Marshall (1996), “Computer Literacy as Ideology” [en línea], en *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 17, N° 1. Consultado el 15 de Julio de 2012 desde: www.ivorgoodson.com/s-Computer%20Literacy-2

Guber, Rosana (1991): *El salvaje metropolitano*. España, Legasa.

Gvirtz, Silvina y Necuzzi, Constanza (Comps.) (2011), *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*. Buenos Aires, ANSES.

Gvirtz, Silvina y Barudi, Ana Laura (2009), “Sociedad del conocimiento y educación: diagnóstico y tendencias de los sistemas educativos latinoamericanos (con especial referencia a Brasil y Argentina)”, en *Pleíade Educação: Anais do II Congresso Internacional de Educação*. Foz de Iguazu. Brasil.

Gvirtz, Silvina (inédito): *Algunas propuestas para mejorar la calidad y equidad en el Sistema Educativo de América Latina a partir del uso de las NTICs*. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Gvirtz, Silvina y Larrondo, Marina (2008), “Sociedad del conocimiento, educación y escuela”, en *Punto.Edu*. Año 4, N° 14, pp 29-33. Buenos Aires. CIPES.

Gvirtz, Silvina, Grinberg, Silvina y Abregú, Victoria (2008), *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires, Aique.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2000), *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.

Gvirtz, Silvina y Narodowski, Mariano (1998), "Micropolitics of school resistance. The case of the argentine teachers versus the educational policies of Peron and Evita", en *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*. 2, Vol. 19, pp. 233-241.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1989), *Spoken and Written language*. Nueva York, Oxford University Press.

Ingold, Tim (1990), "Society, nature and the concept of technology", en *Archaeological Review*. Cambridge. 9 (1), pp. 5-17.

Ito, Mizuko (2001), "Mobile Phones, Japanese youth, and the Re-Placement of Social Contact" [en línea], en *the Annual Meeting for the society Studies of Science*. Consultado el 03 de Septiembre de 2013 desde: <http://www.itofisher.com/mito/archives/mobileyouth.pdf>

Ito, Mizuko; Baumer, Sonja; Bittanti, Mateo; Boyd, Danah; Cody, Rachel; Herr-Stephenson, Becky; Horst, Heather; Lange, Patricia; Mahendran, Dilan; Martinez, Katynka; Pascoe, Charles; Perkel, Dan; Robinson, Laura; Sims, Christo y Tripp Lisa (2009), *Hanging out, Messing Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media*. Cambridge. MIT Press. The John D. and Catherine T. Mac Arthur Foundation.

Jenkins, Henry (2006), *Fans, Bloggers and Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York, New York University Press.

Jermann, Patrick; Soller, Amy y Muehlenbrock, Martín (2001), "From Mirroring to Guiding: A Review of State of the Art Technology for Supporting Collaborative Learning", en *International Journal of Artificial Intelligence in Education* archive. Vol. 15 Tema 4, pp. 261-290.

Jewitt, Carey (2003), "Re-thinking Assessment: Multimodality, literacy and computer-mediated learning", en *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 10: 1, pp. 83-102.

Krippendorff, Klaus (1980), *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Beverly Hills, CA. Sage.

Knobel, Michele y Lankshear, Colin (2008), 'DIY Media: a contextual background and some contemporary themes', en Knobel, Michele y Lankshear, Colin (eds.), *DIY Media. Creating, sharing and learning with new technologies*. Nueva York, Peter Lang, pp. 1-25.

Kojeve, Alexandre (2006), *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Kozak, Débora (Coord.) (2010), *Escuela y TICs: Los caminos de la innovación*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

Kress, Gunther (2010), *Multimodality. A social Semiotic Approach to Contemporary Education*. New York, USA, Routledge.

Kress, Gunther (2005), *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada, El Aljibe.

Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo (2001), *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. Londres, Arnold.

Lankshear, Colin; Peters, Michael y Knobel, Michele (2000), "Information, knowledge and learning: Some issues facing epistemology and education in a digital age", en *Journal of Philosophy of Education*. 34, pp.17-39.(1): 17-40.

Levis, Diego (2005), *Alfabetización digital: entre el proyecto educativo y estrategia político-comercial. El caso argentino*. Congreso REDCOM. Rosario, Argentina.

Litwin, Edith (2003), "Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación", en entrevista de Verónica Castro y Patricia Pomies. Consultado el 14 de Diciembre de 2012 desde: <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/edith-litwinlos-desafios-y-lo.php>

Lugo, María Teresa y Kelly, Valeria (2011), *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativa: la gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Lugo, María Teresa (2010), "Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias", en *Fuentes*, 10, pp. 52-68.

Magadán, Cecilia (2014a), *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. Buenos Aires. Cengage Learning.

Magadán, Cecilia (2014b), "Clase 4: Enseñar literatura con TIC", *Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Magadán, Cecilia (2012a), "Clase 5: Para todos los gustos: recursos, herramientas y soportes TIC", *Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Magadán, Cecilia (2012b), "Clase 2: Los saberes y los aprendizajes con TIC: en práctica y en teoría", *Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Montero, Julieta (2011), *¿Las mil y un palabras de la imagen? Los jóvenes escolarizados y las imágenes digitales*. Tesis de Maestría en Educación. Buenos Aires, Argentina, Universidad de San Andrés.

Nachmias, Rafi; Mioduser, David y Forkosh-Baruch, Alona (2008), “Innovative pedagogical practices using technology: the curriculum perspective”, en Joke Voogt y Gerald Knezek (Eds.). *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Part One, New York, Springer.

Näslund-Hadley, Emma; Kipp, Scott; Cruz, Jessica; Ibararán, Pablo y Steiner-Khamsi, Gita (2009), “OLPC Pre-Pilot Evaluation Report (Haiti)”, en Education Division, Inter-American Development Bank, Washington, DC: 20, 2, pp. 41–42. Consultado el 27 de Octubre de 2012 desde: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=2062678>

Nuñez, Juan Carlos (2009), *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*, en Actas do Congresso Internacional Gallego-Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universidad do Minho, pp. 59.

Palamidessi, Mariano (2006), *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Pedró, Francois (2011), *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. XXVI Semana Monográfica de la Educación: la educación en la sociedad digital. España.

Perazza, Roxana; Estevez Vanina y Morato, Julia: *Los videojuegos educativos en la escuela*. Buenos Aires, OEI/FLACSO/RELE/AECID.

Pérez Rodríguez, María Amor (2005), *La integración curricular de los medios y tecnologías de la información y comunicación de la enseñanza de la lengua y la literatura*, en Quaderns Digitals. Net. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=autores.VisualizaAutorIU.visualiza&autor_id=318

Pineau, Pablo; Dussel, Inés; y Caruso, Marcelo: *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós.

Piscitelli, Alejandro (2010), *1@1 Derivas en la educación digital*. Buenos Aires, Santillana.

Prensky, Mark (2001), “Digital natives, digital immigrants”, en *On the Horizon*. 9, pp. 45-58.

Prensky, Mark (2011), *Enseñar a nativos digitales*. España, SM.

Rueda Ortiz, Rocío y Quintana Antonio (2004), *Ellos vienen con el chip incorporado. Hacia una cultura informática escolar*. Colombia, Universidad Central, IDEP, Universidad Francisco José de Caldas.

Ruthven, Kenneth; Hennessy, Sara y Deaney, Rosemary (2005), "Incorporating Internet resources into classroom practice: Pedagogical perspectives and strategies of secondary-school subject teachers", en *Computers and Education*. 44(1), pp. 1-34.

Sandholtz, Judith; Ringstaff, Cathy y Dwyer, David (1997), *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York, Teachers College Press.

Santiago, Ana; Severín, Eugenio; Cristia, Julián; Ibararán, Pablo; Thompson, Julián y Cueto, Santiago (2010), *Experimental evaluation of the "Una Laptop Por Niño" program in Perú*. IDB, Aportes 5.

Sautu, Ruth (2003), *Todo es teoría, objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Lumiere.

Severin, Eugenio y Capota, Christine (2011), *One-to-One Laptop Programs in Latin America and the Caribbean, Panorama and Perspectives*. IDB. Education TN, N° 261.

Severín, Eugenio (2010), *Tecnologías de La Información y La Comunicación (TICs) en Educación*. Marco Conceptual e Indicadores. BID.

Skiba, Diane y Barton, Amy (2006), "Adapting your teaching to accommodate the net generation of learners" [en línea], en *The Online Journal of Issues in Nursing*. 11(2), pp. 4-14. Consultado el 25 de noviembre de 2014 desde: www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Volume112006/No2May06/tpc30_416076.aspx

Stodolsky, Susan (1991), *La importancia del contenido en la enseñanza: actividades en las clases de Matemática y Ciencias Sociales*. Barcelona, Paidós.

Tedesco, Juan Carlos (2005), *Tecnologías de la información y desigualdad educativa en América Latina*. Tercer Seminario sobre las Tecnologías de Información y Comunicación y los Desafíos del Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. Santiago de Chile: Seminario CEDI/OCDE.

Valiente, Oscar (2010), *1-1 in Education. Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications*. Paris. Working Paper 44. OECD Publishing.

Valverde Berrocoso, Jesús, Garrido Arroyo, María del Carmen y Sosa Díaz, María José (2010), "Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado", en *Revista de Educación*, 352, pp. 99-124.

Vega García, Patricia y Merchan, Angela (2011), “A revolución educativa del modelo 1 a 1: condiciones de posibilidad”, en *Revista Iberoamericana de Educação*. 56, pp. 95-111.

Warschauer, Mark, y Ames, Morgan (2010), “Can One Laptop per Child save the world's poor?”, en *Journal of International Affairs*. 64 (1), pp. 33-51.

Zurita, Gustavo y Nussbaum, Miguel (2004), “A Constructivist Mobile Learning Environment Supported by a Wireless Handheld Network”, en *Journal of Computer Assisted Learning*. 20, pp. 235-243.



Universidad de
San Andrés

ANEXOS

1) Guía de observación:

1. ¿Cómo se agrupa al alumnado en el Aula?
2. ¿Qué contenidos se trabajan durante la clase?
3. ¿Qué medios se utilizan?
4. ¿Qué software se emplea?
5. ¿Qué actividades se llevan a cabo?
6. ¿Cuánto tiempo se dedica a cada actividad?
7. ¿Qué competencias desarrolla el alumnado con el uso de las TIC?
8. ¿Qué instrucciones/explicaciones da el docente durante las actividades?
9. ¿Qué tipo de preguntas hace el alumnado durante las actividades?
10. ¿Qué dificultades se le presentan al profesor durante las actividades?
11. ¿Cuánto tiempo se dedica a la organización, presentación y seguimiento de la actividad y a resolver problemas técnicos?

2) Guía de entrevista:

1. ¿Qué es para usted el modelo uno a uno en educación?
2. ¿Qué sentido le otorga usted al modelo uno a uno?
3. ¿Con que frecuencia utiliza la netbook para cuestiones relacionadas con su actividad docente? ¿Cuál es la frecuencia de uso de la netbook bajo un modelo uno a uno en sus clases?
4. ¿Considera usted que es importante que los alumnos aprendan a usar la netbook en la escuela bajo un modelo uno a uno?
5. ¿Cuál es su actitud respecto al uso de la netbook en el aula bajo un modelo uno a uno?
6. ¿Cómo y para que utiliza usted la netbook en la enseñanza bajo un modelo uno a uno?
7. ¿Qué actividades realiza con la netbook en clase con alumnos bajo un modelo uno a uno?
8. ¿Qué impacto cree usted que tiene el uso de netbooks bajo un modelo uno a uno en las diferentes dimensiones de la experiencia escolar de los alumnos?
9. ¿Cuáles cree usted que son los efectos que tendrá el modelo 1 a 1 con netbook sobre el trabajo docente?
10. ¿En qué actividades pedagógicas usted ha utilizado las netbooks bajo un modelo uno a uno? adjuntar las producciones y/o las resoluciones de los alumnos a las actividades planteadas.
11. ¿Cuáles son las principales dificultades que usted encuentra para incorporar plenamente las netbooks bajo un modelo uno a uno a la enseñanza?
12. Por favor describir todas las secuencias didácticas en la que usted haya incorporado las netbooks bajo un modelo uno a uno para la enseñanza.
13. ¿Cuáles son los principales programas/software que usan con la netbooks en clase bajo un modelo uno a uno?

14. ¿Qué contenidos enseña usted a través de la netbook bajo un modelo uno a uno?
15. Con la llegada de las netbook, ¿pudo identificar cambios o cuestiones significativas en relación con los saberes escolares y las netbook? ¿Cuáles?
16. ¿Qué habilidades/competencias pretende desarrollar en los alumnos cuando usan netbook en clase bajo un modelo uno a uno?
17. ¿Hubo cambios en sus formas de enseñar en clase bajo un modelo 1 a 1 con netbook?
18. ¿Qué cuestiones/elementos le dan temor y cuales le dan confianza/esperanza con la llegada de las netbook en sus clases bajo un modelo uno a uno?
19. ¿Cuál considera usted es la experiencia educativa más rica, relevante y significativa que ha realizado con netbook en clase bajo un modelo uno a uno?
20. ¿Qué cuestiones considera usted importante rescatar en relación con la organización del aula desde la llegada de las netbook?
21. ¿Utiliza la netbook para la evaluación? Explicar y adjuntar consignas de evaluación. De lo contrario, ¿Cómo se imagina usted evaluando con netbook bajo el modelo uno a uno?
22. Según su experiencia hasta el momento, ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos que se le plantean en relación con la integración de netbook en clase bajo un modelo uno a uno?