

ISBN 978-987-688-144-9

e-book



¿El ajedrez de la docencia: Las TIC, un jaque a los esquemas?

II Jornadas Institucionales de Tecnología Educativa de la UNRC

Carmina Verde y Sebastián Thüer
Coordinadores

6 y 7 de Noviembre de 2014
Secretaría Académica
Universidad Nacional de Río Cuarto

UniRío
editora

El ajedrez de la docencia: Las TIC, ¿un jaque a los esquemas?

**II Jornadas Institucionales de
Tecnología Educativa de la UNRC**

*Sebastián Thüer y Carmiña Verde
(Coordinadores)*

¿El ajedrez de la docencia: las TIC, un jaque a los esquemas? : II Jornadas Institucionales de Tecnología Educativa de la UNRC / Marcela Cristina Montero ... [et al.] ; coordinación general de Sebastián Thüer ; Carmiña Verde. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2015.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-688-144-9

1. Tecnología de la Educación. 2. Tecnología de la Comunicación. 3. Educación. I. Montero, Marcela Cristina II. Thüer, Sebastián, coord. III. Verde, Carmiña, coord.

CDD 370.11

¿El ajedrez de la docencia: las TIC, un jaque a los esquemas?

II Jornadas Institucionales de Tecnología Educativa de la UNRC

Sebastián Thüer y Carmiña Verde (Coordinadores)

2015 © UniRío editora. Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309 – Fax.: 54 (358) 468 0280
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/

Primera Edición: Octubre de 2015

ISBN 978-987-688-144-9



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR

El ajedrez de la docencia: Las TIC, ¿un jaque a los esquemas?

II Jornadas Institucionales de Tecnología Educativa de la UNRC

Sebastián Thüer y Carmiña Verde
(Coordinadores)

Marcela Cristina Montero

Beatriz Rosa Angelini

Viviana Macchiarola

Edgardo Carniglia

Cintia Tamargo

Romina Elisondo

Danilo Donolo

Adalberto Luis D'Andra

Guillermo Scapin

Alejandra Alfonzo

Gladys Schwartz

María Cecilia Lladser

Miguel Ángel Tréspidi

Rosana Zanini

Gabriela Estrada

Silvia Elstein

Daniela B. Solivellas

Carmiña V. Verde

Sandra E. Angeli

Jacqueline Moreno

Paola V. Paoloni

Analía Chiecher

Melisa Rama

Analía Chiecher

Stella Felizzia

María Inés Bianco

Jorge Vicario

Cecilia Ficco

Paola Bersía

Paola Beassoni

Ana Laura Villasuso

Graciela Racagni

Lorena Montbrun

Adriana Moyetta

Ernesto Cerdá

Liliana Morandi

María del Carmen Montelar

Elsa Palou de Carranza

María Carolina Orgnero

F. Ronchi

G. González

C. Guendulai

R Suárez

V. Lomello

F. Giovannini

A. Bonvillani

P. Wittouck



Uni. Tres primeras letras de “Universidad”. Uso popular muy nuestro; la Uni. Universidad del latín “universitas” (personas dedicadas al ocio del saber), se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial y en la concepción de conocimientos y saberes construidos y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento de vuelo libre de un “nosotros”.

Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Laura Ugnia y Prof. Mercedes Ibañez

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Ana Vianco y Prof. Gisela Barrionuevo

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas
y Naturales
Prof. Sandra Miskoski y Prof. Julio Barros

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Pablo Dema

Facultad de Ingeniería
Prof. Jorge Vicario

Biblioteca Central Juan Filloy
Bibl. Claudia Rodríguez y Prof. Mónica Torreta

Secretaría Académica
Prof. Ana Vogliotti y Prof. José Di Marco

Equipo Editorial

Secretaría Académica: *Ana Vogliotti*

Directora: *José Di Marco*

Equipo: *José Luis Ammann, Daila Prado, Maximiliano Brito, Ana Carolina Savino
y Daniel Ferniot*

Prólogo

Las II Jornadas Institucionales de Tecnología Educativa de la UNRC fueron un proyecto pensado desde el Consejo Asesor de Tecnología Educativa y Educación a Distancia y el equipo de la Coordinación de Educación a Distancia dependientes de Secretaría Académica.

A partir de las conclusiones de las “I Jornadas Institucionales de Tecnología Educativa”, llevadas a cabo en el año 2011, se comienza un recorrido colectivo que nos permitió construir la idea de que los procesos educativos mediados por las tecnologías han iniciado un camino que acompaña al estudiante en su recorrido por las diferentes instancias educativas formales. En este contexto, las inquietudes y dilemas comenzaron a girar en torno a la práctica docente. Nos planteamos, entonces, ¿es necesario que pensemos cuál es el papel del docente universitario en el contexto actual? ¿Es posible que se estén presentando diferentes concepciones acerca de las tecnologías de la información y la comunicación en los docentes universitarios? ¿Los procesos de enseñanza se ven modificados a partir de la inclusión de estudiantes que pertenecen a una cultura de la imagen?

Estos interrogantes dieron indicios sobre la necesidad de definir un espacio de reflexión y trabajo para construir acciones que nos acerquen a dar respuestas a los contextos educativos actuales. No se puede continuar haciendo “como si no pasara nada”. Debemos comenzar a definir dimensiones de análisis para determinar las limitaciones y los alcances de los espacios formales de enseñanza y aprendizaje en estos contextos. Se puede apreciar que, junto al espacio formal de las instituciones universitarias, existen muchos otros espacios de aprendizaje que emergen de la vida cotidiana de los estudiantes. Precisamente, uno de los desafíos educativos de este tiempo es la integración del aprendizaje informal que tiene lugar a lo largo de la vida de las personas en espacios de educación formal que permitan la articulación y el aprovechamiento mutuo.

El Proceso de Diseño e Implementación de las Jornadas

Las conclusiones de las I Jornadas marcaron varias directrices para comenzar a abordar las TIC en el sistema universitario. Dos de esas líneas fueron las que movilizaron las accio-

nes durante los años 2012-2013. Así se constituyó con docentes representantes de cada facultad, el Consejo Asesor de Tecnología Educativa y Educación a Distancia¹. El mismo tiene como objetivo el estudio y diagnóstico de las realidades de las unidades académicas y de las secretarías para colaborar en la toma de decisiones, asesoramiento, generación e implementación de acciones y propuestas de formación mediadas por las TIC. El Consejo se preocupó por desarrollar nuevos espacios de formación para acercarse a las temáticas vinculados con la mediación, el trabajo interdisciplinario, el reconocimiento pedagógico, comunicacional de las herramientas y el trabajo de evaluación procedimental y actitudinal. Así, se generó el I Taller de Tecnología Educativa, en el cual se puso a discusión la idea del docente como centro de la actividad áulica para proponer nuevas estrategias donde la participación activa de los estudiantes en el trabajo y la construcción colaborativa se torna fundamental en la comprensión de contextos complejos que caracterizan los aprendizajes en la actualidad.

Las conclusiones del trabajo, realizado con docentes de distintas facultades en estas jornadas, movilizaron al Consejo a embarcarse en la elaboración de propuestas políticas institucionales para acompañar el proceso de construcción de espacios reconocidos institucionalmente. Esto es, el asesoramiento y la construcción interdisciplinaria de prácticas colectivas que permitan revisar nuestras propias prácticas. Así, se logra diseñar e implementar un proyecto: el nacimiento en noviembre de 2013 del Centro de Planificación, Evaluación e Investigación de Procesos Educativos en Red -CEPEIPER –.

Crear el Centro implica para la Universidad Nacional de Río Cuarto poder contar con un equipo de profesionales desde las áreas de la psicopedagogía, la comunicación y la informática, para que en trabajo conjunto con los equipos docentes se puedan generar, gestionar e implementar proyectos educativos mediados por las TIC.

Así, estas definiciones en lineamientos políticos, comenzaron a contemplar el acercamiento a las TIC para que puedan fungir como disparadores de cambio, profundizar en las herramientas digitales y en como ellas nos permiten tanto el diseño de expresiones como acercarnos a las dimensiones conceptuales de lo pedagógico, además de las prácticas y procedimientos técnicos que intervienen en su uso.

Desde este contexto se presentan las II Jornadas bajo el título “El ajedrez de la Docencia ¿Las TIC, un jaque a los esquemas?” donde el *jaque* se plantea no como una amenaza inmediata hacia un Otro sino como una necesidad de movilizarnos ante los cambios contextuales.

Las TIC, evidentemente, están desplegando nuevos aprendizajes, y debemos detenernos a reflexionar acerca de cómo trabajar la nueva modalidad de producción hacia una transformación. Son dispositivos que permiten la creatividad y permiten al sujeto otras relaciones para construir/se procesos de aprendizaje. Pero, además debemos estar muy atentos en el discurso que medie el contenido. Debemos revisarlo permanentemente desde lo político-ideológico, desde lo metodológico y desde lo pedagógico porque estamos trabajando con sujetos sociales que participan activamente en la definición de su espacio. Por ello, debemos permitirnos plantear espacios de reflexión para construir acciones que nos acerquen a dar respuestas a estas realidades. Participar nos ubica en un lugar más activo, para socializar, dialogar y definir como pensamos en nuevos procesos de formación.

Las TIC nos han vinculado más profundamente a conceptos como la mediación, el trabajo interdisciplinario, el análisis pedagógico y comunicacional de las herramientas, y el trabajo de la evaluación procedimental y actitudinal.

Así, las Jornadas se organizaron en dos instancias: Una, orientada a la socialización

¹ Resolución del Consejo Superior Nro. 193/12.

y debate de experiencias desarrolladas en nuestra Universidad; otra, a partir de la constitución de paneles de discusión con profesionales en relación a temáticas específicas. Se organizaron puntos de encuentro que se definieron como talleres de intercambio que se orientaron a partir de los ejes definidos en las pautas de presentación.

Previamente, el Consejo trabajó conjuntamente con el CEPEIPER en la organización de los trabajos recibidos para ubicarlos en cada uno de los ejes y realizar una lectura valorativa con la finalidad de recuperar, desde cada uno de los aportes, las preguntas que orientaban a los ejes como dimensiones de análisis para reconocer aspectos compartidos, diferencias y continuar con aquellas preguntas que no fueron retomadas en los trabajos.

A partir de las lecturas valorativas de los trabajos que se presentaron en el eje 1 -que planteaba entre sus interrogantes ¿cómo nos posicionamos como docentes frente a las TIC?, ¿qué tensiones se generan a partir de los cambios suscitados por las TIC y qué prácticas se están desarrollando en el ámbito académico más allá del espacio áulico?- se lograron definir dimensiones de temas para la apertura del diálogo. Una primera dimensión se construyó desde las tensiones que generan los nuevos contextos de aprendizaje, desde el poder disponer el aula con disponibilidad tecnológica a pensar cómo integrar la información virtual sin considerarla como reemplazante de los procesos presenciales. La otra dimensión, se generó alrededor de continuar trabajando en articulación con políticas públicas que puedan acompañar a la formación docente.

En el eje 2, se discutió el sobreentendido de que la tecnología implica necesariamente una innovación. La inclusión de la tecnología en los procesos de enseñanza se puede definir como innovación cuando da lugar a una transformación y, desde esta idea, se abrió el diálogo del análisis a la innovación-tecnología.

Valoraciones y Proyecciones

Las conclusiones de las II Jornadas dejaron nuevos desafíos y nos plantearon la posibilidad de comenzar a pensar en “desdibujar los muros” del aula con la integración de TIC ¿Cómo deberán ser las propuestas pedagógicas para resultar significativas en términos de aprendizaje a partir de la vinculación con el “afuera” del aula? ¿Qué problemas se nos pueden presentar al expandir el aula a través de estas mediaciones?

Estos interrogantes nos plantean múltiples desafíos. En primer lugar, la necesidad de reflexionar sobre qué se necesita aprender, las implicancias de migrar de un modelo centrado en el escenario áulico a un escenario del ciberespacio. Es decir, se debe comenzar a pensar en propuestas donde no haya una producción centralizada de contenidos sino que se amplíen hacia la participación de los estudiantes mediante la resolución de problemas. De acuerdo con Carina Lion en el Encuentro UBATIC², compartimos la idea de trabajar con un escenario de intersección, donde se trabaje con un modelo de intersección entre el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico.

Estas intersecciones nos plantea el desafío de que debemos conocer como docentes las habilidades TIC -conocimiento tecnológico- , para así poder generar propuestas de enseñanza que las integren. No debemos conformarnos con prácticas que se presentan como innovadoras porque al repetirlas dejan de serlo, debemos apartarnos de modelos instrumentalistas de las TIC.

² Lion, C. y A. Bustos (2012) *Aprender con Tecnologías. Escenarios e Interrogantes para la Educación Superior*. Trabajo presentado en el I Encuentro Virtual sobre TIC y enseñanza superior, Universidad de Buenos Aires. 5 al 9 de noviembre de 2012: Disponible en: <http://encuentroubatic.rec.uba.ar/index.php/component/k2/item/433-bustos-lion> (consultado el 18/9/2015).

El desafío central es cómo pensar espacios de formación que nos permitan integrar e implementar estas transformaciones, quizás, pensarlos desde el concepto de RED, y así generar el “aprender en red” que plantea la especialista en educación y tecnología Vera Rexach, donde podamos comprender lo que implica el trabajo colaborativo, la convergencia tecnológica y la interacción como medio entre los recursos y los sujetos. Aprender en red, es poder trabajar con y desde la interdisciplinariedad, pero también es el poder compartir lo logrado³.

Carmina Verde y Sebastián Thüer

³ Vera Rexach (2015) en 'Seis perspectivas en perspectiva' de Valeria Odetti, Gisela Schwartzman, Christian Milillo. Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías, Flasco. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/producciones/perspectivas> (consultado el 18/9/2015).

Eje #1

**Cómo nos posicionamos como docentes frente a las TIC.
Qué tensiones se generan a partir de los cambios suscitados
por las TIC y qué prácticas se están desarrollando en el
ámbito académico más allá del espacio áulico.**

Orientar en estrategias para la “Integración transversal de las NTIC en la enseñanza de Procesos socio-espaciales”

Marcela Cristina Montero - Beatriz Rosa Angelini

Resumen

Los Departamentos de Geografía e Historia de la Facultad de Ciencias Humanas con aportes del PROHUM I organizaron el aula virtual de Historia y Geografía SATIC¹ (Sala de Aprendizajes con Tecnologías de la Información y Comunicación), la cual fue pensada como un espacio para promover procesos de enseñanza y aprendizajes mediados por las tecnologías. Para alcanzar dicho objetivo se proyectan diferentes actividades, como el presente Taller de Capacitación, para fortalecer la formación de los docentes en su aplicación a temáticas de sus respectivos programas de estudio en forma transversal.

En el contexto actual a escala nacional, provincial y local las tecnologías son parte de la vida extra escolar de los estudiantes y, desde hace años, el ámbito educativo promueve su incorporación por medio de programas nacionales y provinciales. Ante esta situación los docentes se encuentran con dificultades relativas a la falta de familiarización con los avances de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicaciones (NTIC) o al desconocimiento de las posibilidades que ofrecen los diferentes recursos y estrategias que estas permiten trabajar en el aula.

La implementación de los avances tecnológicos en los programas educativos desde el aula hace necesario un estudio exhaustivo y crítico de los nuevos recursos, software y aplicaciones que están disponibles en Internet, para realizar luego un uso racional y que promueva los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La planificación del uso de los recursos multimedia en actividades prácticas conlleva el acercamiento a las nuevas tecnologías tanto de los docentes como de los estudiantes. Se promueve, de ésta manera, el desarrollo de estrategias de organización y representación de contenidos relevantes.

La incorporación de las tecnologías en los estudios universitarios en la actualidad trata de superar la etapa del uso de los recursos para ayuda del docente o para hacer estéticamente más atractivo una temática particular. Los lineamientos a seguir se relacionan con la incorporación transversal de las NTIC, donde su contribución se asocia al desarrollo de las estrategias comunicativas y a la construcción de conocimientos. El objetivo de instruir en tecnologías se transformó en comprender como éstas manipulan la información y cuál es su utilidad formativa.

De esta manera, se abre un nuevo desafío para los docentes: poder incorporar estas tecnologías en las actividades áulicas, mediante una adecuada propuesta metodológica que haga posible incorporar en el currículo tareas innovadoras en el modo de apropiación de contenidos y estrategias, promoviendo el acercamiento del estudiante al conocimiento

¹ SATIC, Sala de Aprendizajes con Tecnologías de la Información y Comunicación de los Departamentos de Historia y de Geografía, ubicada en el Cubículo 02 del Pabellón “J” de la UNRC.

desde una forma diferente a una clase tradicional.

En respuesta a uno de los interrogantes que sustentan la presente Jornada (2013) *¿Qué desafíos nos presenta el escenario de las herramientas tecnológicas dentro de distintas dimensiones, como el aula, la currícula, la disponibilidad de acceso a recursos?* Se comparte el proyecto del taller de capacitación *“Integración transversal de las NTIC en la enseñanza de Procesos socio-espaciales”* el cual aborda desde el posicionamiento didáctico y diferentes estrategias dichas dimensiones.

Se entiende que las NTIC en los procesos de enseñanza aprendizaje son recursos que permiten a los estudiantes comprender contenidos específicos, medios de acceso a conocimientos y estrategias de aprendizaje. Éstas, a su vez, se visualizan como diferentes formas de aprehensión de temáticas disciplinares, por ejemplo por medio de la organización, representación, construcción secuenciada, integración, entre otras no menos importantes.

El Objetivo General del Taller para docentes de primer y segundo año de las carreras de Historia y Geografía es:

- Capacitar a docentes de los primeros años de los Profesorados de Historia y de Geografía en la inclusión transversal de las NTIC en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Los objetivos específicos planteados son:

- Conocer las potencialidades de los recursos audiovisuales digitales en la enseñanza de Historia y Geografía.
- Identificar, analizar y evaluar las características que ofrecen las nuevas tecnologías como recursos didácticos.
- Implementar recursos tecnológicos audiovisuales en una planificación temática para el estudio de contenidos específicos.
- Valorar el aprendizaje colaborativo en instancias de trabajo áulicos mediados por la NTIC.

Respecto a las dimensiones mencionadas anteriormente se reconoce la situación actual y proponemos las siguientes acciones:

- Dimensión áulica: el principal desafío es superar la utilización de las herramientas tecnológicas como apoyo para el docente e incorporarlas como un recurso de aprendizaje para todos los integrantes de la clase.
- Dimensión Curricular: la incorporación transversal de las nuevas tecnologías en la formación de los alumnos de hoy - docentes del futuro- por medio de la utilización de los recursos didácticos digitales en diferentes actividades prácticas desde los primeros años de las carreras de profesorado, favorece la apropiación de éstos. El *qué* son los contenidos disciplinares, el *cómo* son las estrategias con uso de recursos tecnológicos y el *para qué* es lograr formar profesiones con conocimientos y competencias.
- Dimensión acceso a recursos: desde el reconocimiento de la falta de un espacio y dispositivos informáticos (con Internet) para la incorporación de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje se crea el aula SATIC, la cual está a disposición de los docentes y alumnos para el dictado de clases de asignaturas,

cursos, talleres, presentaciones de audiovisuales, entre otras actividades de docencia e investigación. De esta manera el acceso a los recursos deja de ser una limitante.

Bibliografía

- CALDAROLA, G. (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Editorial: Bonum. Edición: Buenos Aires, Argentina.
- CASTELLANO, H. (2010). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. Enseñando con las TIC*. Editorial: CENGAGE Learning. Edición: Buenos Aires, Argentina.
- GIACOBBE, M. (2005). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Ed.: Homo Sapiens Ediciones. Edición: Rosario, Argentina.
- LITWIN, Edith (Coord.). (2005). *Tecnologías Educativas en tiempos de Internet*. Ed. Amorroutu editores. Buenos Aires, Argentina.

Dilemas de la Informática Educativa Pública Emergente

Viviana Macchiarola - Edgardo Carniglia

La emergencia de diversas iniciativas estatales de informática educativa instala en Argentina la necesidad de la articulación entre los actores educativos, en especial los docentes, y las propuestas de tendencia masiva que comprenden la entrega de equipamiento, la capacitación de formadores y la elaboración de materiales pedagógicos digitalizados, entre otros propósitos.

Asumida la incorporación a la sociedad del conocimiento como un compromiso ineludible de los países de desarrollo intermedio, por ejemplo la Argentina, ¿qué papel corresponde al sistema educativo y sus actores en la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación?, ¿qué políticas son más pertinentes para una apropiación provechosa de equipos, programas, redes y otros dispositivos digitales en la educación pública?, ¿cuáles estrategias de informática educativa promoverían un aprovechamiento de los recursos para el mejoramiento sostenido de la educación en sus diferentes niveles?

La *informática educativa pública* comprende un proceso situado de apropiación autónoma y reflexiva de las infraestructuras, los equipos, los programas, las redes y otros dispositivos digitales por el sistema, las instituciones y los actores educativos con metas de una educación de calidad, inclusiva y democrática.

Una concepción del acceso a las TIC

La perspectiva del acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC):

1. Reconoce un derecho humano reconocido en distintos marcos legales,
2. Supone una relativa incorporación de los dispositivos digitales en la vida social,
3. Se basa en un conjunto de críticas a enfoques corrientes sobre la comunicación digitalizada,
4. Propone una serie de dimensiones analíticas de la experiencia digital de los sujetos sociales, y
5. Requiere la incorporación de conceptos complementarios sobre las condiciones socioculturales de dicha experiencia.

De los dilemas

En el uso común la palabra dilema designa hoy a una situación en la cual cada alternativa de acción disponible conduce a una consecuencia inoportuna o desagradable. También de modo general se llama dilema al silogismo disyuntivo, o sea a la oposición de dos tesis, de manera que si una de ellas es verdadera, la otra ha de ser considerada como falsa y viceversa.

Las sociedades fragmentadas se apropian plenamente de la informática educativa a través de las políticas públicas.

Determinadas sociedades fragmentadas desarrollan políticas públicas de informática educativa.

Ciertas sociedades fragmentadas no desarrollan políticas públicas de informática

educativa.

En consecuencia, sólo se apropian plenamente de la informática educativa aquellas sociedades fragmentadas que desarrollan políticas públicas.

Sin embargo, con el *dilema* en sentido estricto el hablante o escritor se vale de todos los miembros de la proposición disyuntiva para concluir o inferir algo que incomoda a la mentalidad dicotómica o excluyente de su interlocutor, aunque el dilema no necesariamente presenta una conclusión insatisfactoria o no deseable.

Los distintos gobiernos llevan a cabo las políticas de informática educativa pública que proyectan o no las llevan a cabo.

Si las llevan a cabo, generan importantes costos al erario público, y son responsables ante los ciudadanos por sus resultados.

Si no las llevan a cabo, generan significativos costos sociales, y son responsables ante los ciudadanos.

Por lo tanto, tanto si llevan a cabo como si no llevan a cabo las políticas, los gobiernos son responsables.

Otros dilemas de dichas políticas se relacionan con la adopción de estrategias que, dado el carácter público de las iniciativas, no profundicen las brechas sociales y educativas asociadas a las diferencias en la apropiación de los dispositivos digitales.

Las políticas públicas de informática educativa apuntan a universalizar o focalizar el acceso a las TIC.

Las estrategias universales resultan acotadas dada las limitaciones de los recursos disponibles.

Las estrategias focalizadas producen brechas digitales que pueden expandir las diferencias previas.

En consecuencia, ante las limitaciones cabe implementar estrategias de universalización mediante focalización progresiva.

Un conjunto de dilemas se asocia con los modos de formación y capacitación de maestros y profesores situados entre las políticas públicas y las concepciones de los docentes.

Las políticas de informática educativa contemplan o no contemplan la imprescindible capacitación de los docentes.

Si no se despliegan capacitaciones, dicha políticas alcanzan resultados acotados al acceso material pero sin transformación cognitiva.

Si se organizan capacitaciones exclusivamente en línea o dirigidos al docente individual, la integración de las TIC al currículo resulta limitada.

Corresponde, por lo tanto, considerar las perspectivas y necesidades de los docentes y las escuelas en las estrategias de capacitación en informática educativa.

Los territorios de los dilemas

En las actuales condiciones de la informática pública de Argentina los dilemas alcanzan no sólo a las sociedades y las políticas específicas, como muestran los ejemplos previos. Así, las situaciones dilemáticas también atraviesan otros espacios sociales como las aulas de los diferentes niveles educativos y los hogares de los alumnos.

La discusión teórica emergente en esta ponencia reconoce entre los espacios básicos de la informática educativa a: 1) las políticas públicas específicas de los diferentes niveles de gobierno; 2) las aulas como territorios cotidianos de la educación; y 3) los hogares como ámbitos acaso naturalizados de la apropiación de las TIC.

El despliegue y la articulación sinérgica entre las estructuras y los procesos de estos espacios constituyen un recurso insoslayable en todo proyecto de informática educativa dispuesto a evitar que la incorporación tecnológica reproduzca los problemas pedagógicos, institucionales y sociales de la educación inscribiéndolos en nuevas formas técnicas.

Bibliografía

- BECERRA, M.; *Sociedad de la información: proyecto, convergencia, divergencia*, Buenos Aires, Norma, 2003
- BRUNNER, J.; “¿Una sociedad movilizadora hacia las TIC? en AAVV; *Las TIC: del aula a la agenda política*, Buenos Aires, UNICEF, 2007, págs. 41-55
- BURBULES, N. y T. CALLISTER; *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires, Granica, 2008
- CABELLO, R. y D. LEVIS (Eds.); *Medios informáticos en la educación a principios del siglo XXI*, Buenos Aires, Prometeo, 2007, Págs. 9-18
- CARNIGLIA, E., V. MACCHIAROLA, G. BUSO y J. GUAZZONE; *Entre políticas, aulas y hogares. Dilemas de la informática educativa pública*, Buenos Aires, Dunken, 2013
- MIÉGE, B.; “1. La cuestión de las TIC: hacia nuevos planteamientos”, en MORAES, D.; *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital*, Paidós, Buenos Aires, 2010, Págs. 15-44
- PERES, W. y M. HILBERT; *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe*, Santiago, CEPAL, 2009
- PEREZ, I.; *El hogar tecnificado*, Buenos Aires, Biblos, 2012
- TEDESCO, J. C. “Las TICs y la desigualdad educativa en América Latina”. *Tercer Seminario sobre Las Tecnologías de Información y la Comunicación y los desafíos del aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento*. Santiago de Chile: CEDI/OCDE., 2005
- VanDIJK, J.; “A framework for digital divide research”, *The Electronic Journal of Communication*, 12(1/2), 2002, www.cios.org (Consulta 5/5/10)

Maestras Rurales en la Transición Digital

Cintia Tamargo - Edgardo Carniglia

La educación formal constituye hoy uno de los espacios de apropiación de los instrumentos culturales de la sociedad al tiempo que sus instituciones y actores son interpelados por el desafío del desarrollo info-comunicacional en distintos ámbitos de la vida cotidiana. Muñoz (2001) y Dussel (2010), entre otros, destacan a la escuela como una institución estratégica para la recepción de las TICE (Tecnologías de la Educación y la Comunicación para la Educación) pues en ella se concentran los procesos de creación y transmisión de conocimientos.

Ahora bien, ¿qué representa para la escuela rural la incorporación de tecnologías digitales como la computadora, las redes y la telefonía móvil?

Con nuestro trabajo, en fase preliminar, analizamos las condiciones de acceso a las TIC en las escuelas rurales primarias de la pampa cordobesa. El enfoque del acceso a las TICE (Van Dijk, 2002; Burbules y Callister, 2007; Carniglia, 2011), una perspectiva en construcción, se propone como marco analítico de la experiencia situada de los actores escolares con las tecnologías informáticas.

Características de la escuela rural pampeano-cordobesa

En un contexto de desarrollo rural con tendencia a los procesos de crecimiento con exclusión (Lattuada y Neiman, 2005), las escuelas públicas rurales se presentan como una modalidad específica dentro del sistema educativo, cuyo objetivo es garantizar la formación de los sujetos que habitan los mundos rurales.

La escuela rural presenta una serie de heterogeneidades en relación a la diversidad de contextos en las que se circunscriben. Sin embargo, Golzman (2007) establece algunas regularidades de las mismas en Argentina:

- pequeños establecimientos que atienden necesidades educativas de poblaciones aisladas,
- matrículas reducidas, insuficientes para conformar grupos por año de escolaridad,
- organización particular bajo la figura del plurigrado (grados agrupados),
- presencia generalmente de uno o pocos docentes, y
- población escolar proveniente de hogares a cargo de trabajadores formales o informales activos casi todo el día y con residencia permanentemente en el campo.

Dichos establecimientos incorporan equipamientos tecnológicos provistos por iniciativas del sector público, organismos no gubernamentales y organizaciones privadas (Magadán, 2007) aunque todavía se encuentran en condiciones muy precarias en relación a las aceleradas transformaciones tecnoculturales del contexto de la comunicación e información. Asimismo, las formas de incorporación de las TIC en las instituciones educativas muestran una historia de políticas intermitentes referidas a dicha temática. Así, por ejemplo, se enviaban los equipos audiovisuales e informáticos y los docentes no contaban con conocimientos acerca de su uso y mucho menos sobre cómo trabajar con estos dispositivos en el aula.

Relatos de docentes rurales sobre falacias en torno a las TICE

Cimadevilla (2009) expone un conjunto de supuestos falaces establecidos en el discurso social en torno a las TICE. Presentamos a continuación las características de estos razonamientos desde algunos testimonios de las maestras rurales recogidos en las entrevistas preliminares de nuestro trabajo de campo realizadas en la zona de Laboulaye (Córdoba) durante diciembre de 2012.

1. Con la falacia de que *la existencia supone disponibilidad* se entiende que la presencia de los dispositivos tecnológicos implica su pleno uso como recurso. En una de las escuelas rurales primarias visitadas un programa nacional entregó cinco netbooks para los alumnos. Sin embargo, en la zona no se cuenta con Internet, situación que obstaculiza el trabajo de los docentes y alumnos porque muchos programas o aplicaciones funcionan conectados a la red digital. “Tenemos computadoras, tratamos de usarlas de alguna manera, buscamos la forma, pero no tenemos una antena de Internet. Yo a veces lo que hago es traer un pen-drive con información bajada de Internet para que luego los chicos investiguen, pero no es lo mismo porque uno ya seleccionó, no está la actividad de buscar” (Docente 1)
2. Otra falacia establece que *la disponibilidad lleva al acceso*. Esto indica que las condiciones materiales como la infraestructura y el equipamiento tecnológico de por sí garantizan el acceso de los actores sociales en términos de habilidades informáticas y usos significativos. La experiencia de las maestras en las instituciones rurales evidencia que esta situación no se concreta: “Con la computadora me defiende un poco, he realizado cursos pero hace muchos años, imaginate que ya están desactualizados. No estamos preparadas porque no sabemos qué podemos hacer con la tecnología en el aula” (Docente 1)
3. La tercera falacia refiere a que el uso permite alcanzar resoluciones. Este supuesto resulta falso si, por ejemplo, se concibe que en la escuela por el simple hecho de utilizar las TICE los alumnos obtendrían mejores aprendizajes. En este sentido, debemos problematizar cuáles, cómo, en qué situaciones y con qué temas resulta pertinente trabajar con las herramientas tecnológicas. Así lo expresan las maestras: “En la escuela rural como tenemos la posibilidad de salir a tocar, explorar y ver directamente sin mediaciones, por ejemplo cuando trabajamos ecosistema en naturales, o con los animales y su clasificación, el chico se engancha más si salimos al campo a verlo e investigar directamente ¿para qué mostrarles por computadora, si tenemos el beneficio de salir del aula?” (Docente 1)
4. La cuarta falacia indica que *la resolución más conveniente se alcanza desde la virtualidad*. Este planteo también emerge en las entrevistas con los docentes: “Tenemos mucho trabajo, decí que tenemos muchos medios de comunicación hoy, pero cuando hay que confeccionar planillas nuevas, te puedo asegurar que las explicaciones que nos mandan por mail no son suficientes, hay que ir directamente a preguntar a inspección” (Docente 2)
5. La quinta falacia se vincula al ejemplo citado anteriormente pues sostiene que *la virtualidad, en cuanto información, suplanta a la comunicación y se constituye en su equivalente*. Tal como expusimos, la docente para comprender o interpretar una de sus tareas cotidianas -confeccionar planillas- necesita de una interacción directa y comunicación recíproca porque la mayoría de las veces sus inquietudes no pueden ser respondidas claramente a través de Internet.

TICE y escuela rural: un extenso camino a recorrer

Las TICE alcanzaron lo que Miége (2012) llama “arraigo social”, o sea un establecimiento firme y duradero en el contexto social, político y económico de nuestra sociedad, y en el siglo XXI cabe reconocer su presencia en el ámbito educativo rural.

Algunos indicios preliminares de nuestra investigación indican que los actores de las escuelas rurales, en particular los docentes, necesitan de nuevos conocimientos, estrategias y experiencias para asumir la incorporación de las TIC en su cotidianidad. Estas demandas alcanzan desde la formación específica para utilizar los dispositivos digitales en el aula y la institución, con la exigencia de experiencias que preparen para asumir funciones distintas de los modelos pedagógicos tradicionales, hasta la búsqueda de estrategias alternativas que permitan integrar las herramientas tecnológicas en el aula. Así, se atenderán en última instancia las necesidades, intereses y aspiraciones de las comunidades rurales de la región.

Bibliografía

- BURBULES, N. y N. CALLISTER 2006. *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid. Granica.
- BOSCH, M. Internet en la empresa y la vida rural. Discusiones e interrogantes sobre su uso impacto, en CIMADEVILLA, G. y E. CARNIGLIA (Eds.); *Comunicación, ruralidad y desarrollo. Mitos, paradigmas y dispositivos del cambio*, Buenos Aires, INTA, 2004.
- CARNIGLIA, E. 2011. “El acceso a las TIC en el campo moderno. Los espacios críticos del desarrollo rural”. *III Coloquio Brasil-Argentina de Ciencias de la Comunicación, XXXIV Congreso Brasileiro de Ciencias de la Comunicación*. Brasil. 1-3 Septiembre
- CIMADEVILLA, G. “Sociedad digital, sociedad dual”. *Revista signo y pensamiento- Vol. XXVIII- N° 54*. 2009. Bogotá, PUJ. Pág. 74.
- DUSSEL, I y SOUTHWELL, M. 2010 “Aulas conectadas: los saberes de la era digital”. *El Monitor de la Educación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. (Dir.) *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional*. Buenos Aires. Miño y Dávila. Pág. 13.
- GOLZMAN, G. 2007. *Cuadernos para el docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales*. Buenos Aires. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.
- LATTUADA, M. y G. NEIMAN 2005. *El campo argentino. Crecimiento con exclusión*, Buenos Aires, Capital Intelectual
- MAGADÁN, C. 2007. “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas rurales de Argentina”, en AAVV; *Las TIC: del aula a la agenda política*. Buenos Aires, UNICEF.
- MUÑOZ, J. 2001. “La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario”. En ENTUNADO, F. (Coord.) *Sociedad de la información y educación*. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Mérida.
- Van DIJK, J. 2002. “A framework for digital divide research”. *The Electronic Journal of Communication*. Disponible en: www.cios.org. Consulta: 4/6/11

No solo está el buscador Google

Propuestas iniciales de alfabetización informacional académica

Romina Elisondo - Danilo Donolo

*Un oyente reclamó a Alejandro Dolina,
cómo hacía para estar informado si no leía diarios...
También hay los libros! Conteño...
De un programa de Radio Continental.*

Nos interesa compartir propuestas iniciales vinculadas con la alfabetización informacional de estudiantes de grado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Las propuestas que describimos han sido desarrolladas en el marco de las asignaturas Teoría y Técnica de los Tests y Psicometría Educacional, espacios curriculares de la carrera de psicopedagogía de tercer y quinto año respectivamente. Las propuestas se desarrollaron con estudiantes que cursaban dichas materias en 2012 y 2013. Se trata de actividades iniciales de búsqueda, selección y organización de información académica en Internet. En las actividades se solicita a los estudiantes realizar búsquedas autónomas de textos académicos relacionados con contenidos específicos de las asignaturas. Los procesos de búsqueda son orientados por los docentes quienes guían a los estudiantes respecto de estrategias y criterios para optimizar la búsqueda, la selección y la organización de la información relevada. Los docentes orientan respecto de diferentes tipos de bases de datos y de accesos a la información, como así también acerca de manera de recuperar la información hallada y sistematizarla para su posterior uso y aplicación diversas situaciones de aprendizaje.

Entendemos que la alfabetización informacional es un derecho humano (Sturges y Gastingher, 2010) y deber ser una prioridad educativa, tal como define la UNESCO. Las propuestas iniciales de alfabetización informacional que desarrollamos promueven búsquedas autónomas y recorridos por tres espacios principales: paginas oficiales de organismo nacionales e internacionales, bases de datos abiertas reconocidas en el campo académico y bases de datos de acceso restringido a las cuales están suscriptas las universidades nacionales a través de la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología de la Republica Argentina.

La web de la Universidad Nacional de Río Cuarto, de la UNESCO, el portal Educativo Argentino educ.ar, la página del CONICET y la OEI, son algunos de espacios virtuales de organismos oficiales que les proponemos recorrer en busca de informaciones interesantes y conocimientos vinculados con la formación académica y el futuro desempeño profesional. Los estudiantes se sorprenden cuando encuentran, por ejemplo, publicaciones y textos elaborados por sus docentes, convocatorias a becas y oportunidades de movilidad, programas y proyectos educativos diversos e infinidad de materiales y recursos para la enseñanza, el aprendizaje y el futuro ejercicio profesional. Los recursos disponibles en *educ.ar*, por ejemplo, son los que más sorpresa e interés generan en los estudiantes.

También les proponemos navegar por bases de datos académicos como por ejemplo Dianet, Scopus, Scielo, Latindex, Realdyc y Doaj. Los docentes orientamos respecto del uso de palabras claves y criterios para mejorar las búsquedas, asimismo, trabajamos con los estudiantes diferentes procedimientos para seleccionar los textos analizando la relevancia de los mismos, la pertinencia según los intereses académicos, la actualización de la informa-

ción y los contextos de producción donde surgen. En las actividades también se sugiere la visita a algunas páginas de revistas académicas de acceso abierto sobre educación, psicopedagogía y psicología como por ejemplo: *Revista Contextos de Educación*, *Cuadernos de pedagogía*, *Revista Iberoamericana de educación (OEI)*, *Contexto educativo*, *Revista de Educación Superior*, *Revista de Educación*, *Revista La Educación (OEA)*, *Revista Innovación Educativa*, *Revista Pilquen*, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *Psicothema*, *Anales de Psicología*, *Papeles del Psicólogo*, *Boletín de Psicología*, *Psicológica*, etc. El trabajo académico en bases de datos y revistas se centra la búsqueda de información, el análisis de los resultados encontrados, la creación de estrategias de evaluación de la calidad de dicha información y la generación de procedimientos para la organización y recuperación posterior de los datos.

Respecto de la información de acceso restringido, las actividades de búsqueda de información se realizan en el metabuscador de la biblioteca electrónica de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación. Analizamos con los estudiantes formas de buscar información de acceso abierto y restringido en el metabuscador y procedimientos de selección, organización y recuperación de los datos.

En las tres propuestas (páginas oficiales, bases de datos y metabuscador), solicitamos a los estudiantes que presenten la referencia completa de los textos encontrados y los criterios utilizados para la búsqueda y selección del mismo. Luego, las producciones de los grupos son subidas a un foro creado especialmente para este tipo de propuestas en el aula virtual del SIAT de cada materia. También solicitamos a los estudiantes que realicen valoraciones y sugerencias respecto de las actividades y los hallazgos logrados. Nos interesa compartir algunas de las manifestaciones de los grupos que resultan interesantes para reflexionar acerca de la propuesta y la necesidad de actividades más sistemáticas y transversales de alfabetización informacional académica en la formación de grado de los estudiantes universitarios. Investigaciones anteriores también señalan la necesidad de propuestas integradoras de alfabetización informacional para estudiantes universitarios (Fainholc, 2010; Castañeda-Peña, González Niño, Marciales Vivas, Barbosa Chacón y Barbosa Herrera, 2010; Cabra Torres, Marciales Vivas, Gualteros, Mancipe Flechas, 2011; Comas, Sureda, Pastor y Morey, 2011; Egaña; Bidegain; Zuberogoitia, 2013).

La verdad es que nos gustó mucho, hemos aprendido muchísimo sobre buscar y que no sólo está el buscador Google, sino que hay muchísimos más y que son más confiable... La verdad es que nos fue muy útil esta actividad. Nos gustaría tener más actividades que nos enseñen a ser selectivos con la información que encontramos en Internet, y que podamos aprender a buscar en esas bases de datos que nos han propiciado (Grupo 9).

Nos gustó poder aprender acerca de los modos de acceso a distintas fuentes de información científicas, además nos facilitaron las bases de datos para futuras búsquedas, por otro lado la actividad nos permite pensar la calidad de la información que estamos obteniendo de Internet, y por lo tanto emprender nuevas y mejores modalidades de búsqueda. Nos gustaría, continuar aprendiendo acerca de cómo podemos asegurarnos la calidad de la información y el manejo de los sitios que visitamos, y a su vez disponer de nuevos criterios que deberíamos utilizar (Grupo 5).

Valoramos junto con los estudiantes positivamente las propuestas iniciales de alfabetización informacional que estamos realizando con estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía. Quedan muchos caminos por recorrer, avanzar en actividades de comprensión y producción de información académica en el marco de propuestas de búsqueda de información en Internet, generar más espacios para el intercambio de hallazgos y estrategias informacionales, integrar las actividades con los contenidos específicos de los programas y construir propuestas sistemáticas que atraviesen todo el plan de estudio y la formación

académica.

Nos interesa crear contextos creativos de enseñanza y aprendizaje (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2009, 2012; Elisondo, Rinaudo y Donolo, 2011), comenzamos a visualizar interesantes relaciones entre creatividad, alfabetización informacional y recursos de acceso abierto (Elisondo, 2013; Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2013 a; b). Las informaciones y los conocimientos se construyen, distribuyen, comparten y discuten con un dinamismo impensable para otras épocas y contextos. Generar espacios donde construir estrategias para encontrar, seleccionar, comprender y producir informaciones y conocimientos en entornos virtuales y presenciales es indispensable para la formación académica, la consolidación de innovaciones educativas y el ejercicio pleno del derecho humano a la alfabetización informacional.

Referencias Bibliográficas

- CABRA TORRES, F., MARCIALES VIVAS, G., GUALTEROS, N. y E. MANCIPE FLECHAS (2011) Dimensiones socioculturales de la competencia informacional en estudiantes universitarios: creencias, cultura académica y Experiencias vitales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (4). Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/4520Cabra.pdf> (16-08-2013).
- CASTAÑEDA-PEÑA, H. GONZÁLEZ NIÑO, L. MARCIALES VIVAS, G. BARBOSA CHACON, J. y J BARBOSA HERRERA (2010) "Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre." *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33 (1): 187-209.
- COMAS, R., SUREDA, J., PASTOR, M. y M. MOREY (2011) "La búsqueda de información con fines académicos entre el alumnado universitario". *Revista Española de Documentación Científica*, 34, 1: 44-64,
- EGAÑA, T.; BIDEGAIN, E. y ZUBEROGOITIA, A. (2013) ¿Cómo buscan información académica en internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/como_buscamos_informacion_academica_internet_estudiantes_universitarios.html (20-05-2013).
- ELISONDO, R. (2013b) ¡Hice un collage como Antonio Berni! Recursos educativos abiertos, arte y creatividad. En Crespo, J. (Coord) *Estudios sobre Arte Actual*. Pp. 117-144. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4347027> (16-08-13)
- ELISONDO, R. D. DONOLO y M. C. RINAUDO (2013) Un poco de ciencia para estudiantes universitarios. Links inesperados en la formación académica. Tercer Congreso Internacional de Comunicación Pública de la Ciencia. Universidad Nacional de Rosario. 12, 13 y 14 de septiembre de 2013.
- ELISONDO, R. D. DONOLO y M. C. RINAUDO (2013) No sabemos ni cómo, ni dónde buscar. Alfabetizaciones, tecnologías y ciencias. Tercer Congreso Internacional de Comunicación Pública de la Ciencia. Universidad Nacional de Rosario. 12, 13 y 14 de septiembre de 2013.
- ELISONDO, R. D. DONOLO y M. C. RINAUDO (2012) "Docentes inesperados y Creatividad", *Revista Electrónica de Investigación Docencia y Creatividad*, 1. Recuperado en <https://docs.google.com/file/d/0B5Sju9aeFZ8AN29qNVhIOfIscFU/edit?pli=1> (20-07-13).
- ELISONDO, R. RINAUDO M. C. y D. DONOLO (2011) "Actividades inesperadas como oportunidades para la creatividad. Contextos creativos en la Educación Superior Argentina", *Revista Innovación Educativa*, 11. Recuperado en www.autoriawcm.ipn.mx/wps/wcm/connect/78451b004b1d042db565fd7b759cbee/57_Actividades_inesperadasdsasD=AJPERES (21-07-13)
- ELISONDO, R., DONOLO, D. y M. C. RINAUDO (2009) "Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior", *Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado

en <http://revistas.um.es/redu/article/view/92571> (20-07-2013).

FAINHOLC, B. (2010) "La formación científico-tecnológica digital en educación superior". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 7. Recuperado en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-fainholc/v7n2-fainholc> (20-07-2013).

STURGES, P. y A. Gastinger (2010) "Information Literacy as a Human Right" *Revista Libri*, 60 (3): 195-202.

TICs: una diferente participación del alumno y el docente en clases

Adalberto Luis D'Andra - Guillermo Scapin - Alejandra Alfonzo

Introducción

Ubicamos nuestra ponencia en el Eje1 de estas jornadas, que habla de la posición que asume no solo el docente sino también el alumno frente a las TICs en el ámbito académico.

¿Qué desafíos nos presenta el escenario de las herramientas tecnológicas dentro de distintas dimensiones, como el aula, la currícula, la disponibilidad de acceso a recursos? Estos y muchos otros interrogantes surgen desde el punto de vista del desempeño docente, cuando se utilizan TICs.

Los autores del presente trabajo, en base a la experiencia docente y de investigación, estamos en condición de afirmar que la irrupción de las TICs en la enseñanza genera una experiencia distinta en el aula, sobre todo en la universitaria. No solo significó un desafío para los docentes sino que ha significado un desafío para el alumno.

Sintéticamente podemos decir que las tensiones que suscita la aplicación de las TICs en el ámbito académico generan profundos cambios, por un lado en el docente, pues debe asumir un rol de guía, más que de expositor del contenido de la materia. Por otro lado, en los alumnos, sobre todo en los pasos previos a recibirse, deben asumir una actitud activa porque están involucrados en la generación de la información y de compromiso o responsabilidad porque deben aplicar los conocimientos adquiridos para que el software funcione correctamente y arroje los resultados pedagógicos deseados.

Antecedentes y Desarrollo

Los autores forman parte de un equipo de investigación interdisciplinario que han hecho del uso de las TICs un elemento totalmente innovador en el dictado de clases, en las materias SIC I - Cátedra 3, profesor Cr. Luis D' Andrea y Cra. Alejandra Alfonzo; y Gestión Informatizada, profesor Cr. Guillermo Scapin, ambas de la carrera de Contador Público de la facultad de Ciencias Económicas de la U.N.R.C.

Por tal motivo se expone una breve reseña de la experiencia en el dictado de estas materias antes sin la aplicación de las TICs y actualmente con la utilización de las mismas:

Antes: en la enseñanza tradicional docente-pizarrón-alumno, el estudiante asumía un rol pasivo ya que frente a las clases magistrales una de las pocas opciones que tenía era tomarse nota o escuchar la explicación; era muy poco el espacio para preguntar o plantear inquietudes.

Ahora: en determinadas cátedras o materias el alumno va ejecutando las explicaciones del docente en su notebook, netbook o tablet (fundamentalmente en las clases prácticas), eso le obliga a contar con una buena base teórica y estar atento en virtud que la operatoria va generando resultados que él debe ir interpretando y asimilando.

Aplicación concreta: en la materia Gestión Informatizada de 5º año de la carrera de Contador Público que les otorga a los alumnos herramientas específicas para el ejercicio profesional justo al momento de sus salida al mercado laboral, utilizando la informática y el software que hacen al ejercicio profesional. El docente responsable de SIC1 Cátedra3, como colaborador de esta materia, procederá a utilizar las TICs en la resolución del proceso contable

mediante la informática en dos clases.

1ª clase:

primera parte = 1 hora. Explicación genérica de un software para el proceso, preparación y exposición de la información contable.

segunda parte, utilización del software pero ya leyendo e interpretando la información producida por el mismo, mediante la resolución de un caso: situación problemática extraída de un ente de la vida real sintetizada a los fines académicos.

tercera parte: consigna. El docente dictará una consigna para que los alumnos MEDIANTE EL USO DEL SOFTWARE RESUELVAN una variante que se le presentará la situación problemática explicada.

2ª clase:

Se hará uso de la primera hora en la cual el grupo de alumnos se dividirá en dos grupos:

Exposición. Unos grupos expondrán qué caminos utilizaron y qué resultados lograron resolver la consigna.

Los otros grupos deberán evaluar lo que expongan los primeros, aprobar o refutar, explicitando su postura.

Resultados

Se logró girar notablemente el enfoque de ciertos procesos de enseñanza, orientándose a resultados más tangibles para la realidad de las entidades (PyMEs) del medio local, donde se notó cierta disociación entre el modo en que están preparados los graduados y las necesidades de los usuarios de los Sistemas de Información Contable. A su vez, se minimizaron algunos procesos engorrosos que distorsionan los aspectos pedagógicos, permitiendo potenciar la formación en aspectos esenciales, y se ambientó mejor al estudiante en el mundo laboral donde desempeñará sus futuras tareas, proporcionándole elementos de avanzada que mejorarán su integración y performance.

Por otra parte, se potenció la actividad de los auxiliares docentes que intervienen en clases prácticas, dotándolos de un mayor margen de maniobra en cuanto a la posibilidad de despliegue de sus recursos pedagógicos, a la vez que enriqueciendo los procesos de interacción con el alumno.

La evaluación muy positiva, los frutos fueron los esperados, logrando reformular una buena parte de los contenidos y la orientación de las asignaturas involucradas gracias a las TICs. Se espera que en el futuro se puedan contar con más recursos informáticos para profundizar las transformaciones y extenderlas a otros aspectos aún no abarcados, e incluso transmitirlos a otras asignaturas de la currícula.

Bibliografía

- ABARCA, JULIÁN (2002). "Contabilidad Informatizada". Editorial Paraninfo.
- CRAIG, R Y SILVA, MACHAEL (2000). "Como Organizar Hoy Empresas con Futuro". Editorial Granica.
- FOWLER NEWTON, ENRIQUE (1998). "Contabilidad Computadorizada". Ediciones Macchi.
- KAPLAN, ROBERT y NORTON, DAVID (1996). "The Balanced Scorecard". Harvard Business School Press.
- KLEIN, Juan (2003) "El Método de Casos" Justificación pedagógica. Editorial Osmar Buyatti

- KOHLER (1997). "Diccionario para Contadores". Editorial Limusa.
- LIJTMAER, EDGARDO (1999). "La Utopía de la Oficina sin Papeles". Editorial Líderes del Tercer Milenio: Manual para el Desarrollo Empresario.
- LIZCANO, JESÚS (2000). "Glosario Iberoamericano de Contabilidad de Gestión". EdicionesAECA-AIC.
- OSTENGO, HÉCTOR (2006). "Control de Gestión". Editorial Buyatti.
- SCAPIN, GUILLERMO y COSTANTINO, HUBER (1997). "La Contabilidad y su Informatización". Editorial UNRC.
- TASCA, EDUARDO (2003). "De la Contabilidad a los Sistemas de Información Contable". Ediciones Macchi.
- TASCA, EDUARDO (2003). "Empresas Simuladas y Microemprendimientos Didácticos". Ediciones Macchi.
- TUA PEREDA, JORGE (1983). "Principios y Normas de Contabilidad. Historia, metodología y entorno de la regulación contable". Editorial del Instituto de Planificación Contable, Ministerio de Economía y Hacienda de Madrid.

Las TIC: Diferentes Significados

Gladys Schwartz - Cecilia Lladser - Miguel Ángel Tréspidi

Las reflexiones que se presentan forman parte de un Proyecto de investigación “*La práctica docente con TIC en el área de Ciencias Sociales y Biología*” integrado al Programa de Investigación “*La práctica docente con TIC. Representaciones de docentes y estudiantes de profesorado*” subsidiado por la SECyt. UNRC. 2012-2014, donde planteamos como objeto de investigación las prácticas docentes con las TIC. Enfocamos esas prácticas desde una dimensión social, con un enfoque sociopedagógico crítico, caracterizando a la sociedad actual como sociedad de la información que enfatiza los procesos de selección de información relevantes y su transformación para la acción; y a las TIC como sistema simbólico estructurado y estructurante, que posibilita diferentes modelos de enseñanza.

El giro tecnológico provoca un cambio sustancial en el mundo moderno, en el mundo económico productivo, en el de la práctica social, laboral, profesional, en los principios de organización del conocimiento y hasta en las relaciones interpersonales, en la constitución de las identidades individuales, colectivas y en la construcción de ciudadanía

Asimismo, las políticas públicas de provisión de PC, si bien posibilita el acceso a esta tecnología y reduce la brecha digital, deja de lado el para qué y cómo se las usa en educación. La provisión y la conectividad hacen surgir la necesidad de problematizar el uso de las TIC por parte de los docentes en sus prácticas de enseñanza movilizadoras de prácticas de aprendizaje.

En el proceso de investigación, para la confrontación teoría empírica se profundizó significados asignados a las TIC desde una perspectiva epistemológica. Se puede hablar de TIC desde una mirada técnica, artefactual e instrumental, una mirada psicosocial y una mirada socio-crítica. Es propósito de esta presentación socializar dichos significados y reflexión acerca de la integración de las TIC en educación desde los mismos.

Desde la primera perspectiva la podemos definir como conjunto de procesos y productos derivados del uso de computadoras y redes de conectividad, para el almacenamiento, procesamiento y transmisión de información, y a la vez como espacio de comunicación. Son medios de información y comunicación.

Siguiendo a Echevarría se acepta que las TIC posibilitan la creación de un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas, al que denomina “*tercer entorno*” por poseer una estructura propia que lo distingue del entorno natural y urbano. El espacio telemático, cuyo mejor exponente es Internet, es representacional, no presencial, es distal, multicrónico y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar diseminado por diversos países. Implica cambios en las interacciones en general y en los procesos educativos en particular. Por ello, no simplemente es un medio de información, de interacción sino un nuevo espacio social de organización social.

Siguiendo a Bourdieu podemos decir que constituye una estructura que estructura a los sujetos y a la sociedad. Esto permite considerarlas desde una perspectiva psicosocial y sociocrítica.

Desde la perspectiva psicosocial, las TIC forman parte del entorno del sujeto, un entorno estructurado que participa en el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes (...). Es decir una estructura estructurante de los sujetos que pueden asumirse como consumido-

res o como productores de información.

Vygotsky (1989) precisa que las TIC son creaciones de la sociedad en la historia, internalizadas mediante un proceso de mediación del entorno. Introducen nuevas formas de interacción. Así, el desarrollo de habilidades de pensamiento de alto orden se genera mediante la interacción con el entorno, operaciones y habilidades específicas que se distinguen de aquellas que se constituyen en los entornos natural y comunitario.

Por último desde una perspectiva sociocrítica podemos definir las TIC como sistema de control y como sistema simbólico. Posibilitan implementar un nuevo régimen de *poder y saber* que atravieza, plantea Deleuze, los viejos muros de la clausura para ejercer un control más eficaz, en espacios abiertos, al aire libre. Con técnicas cada vez más complejas y efectivas. La nueva configuración social se vuelve totalitaria, los sujetos como “*dividuos*” según ese autor, se convierten en flujos de datos que circulan por redes informáticas, que registran todos sus movimientos en una red de control total, en el que se conjugan los collares electrónicos, las tarjetas de créditos, las contraseñas, los chips, los celulares, el acceso a internet ...

Asimismo pueden ser consideradas como sistema simbólico, es decir, estructuras estructurantes de las sociedades. (Pierre Bourdieu). Sistema de códigos o estructuras de signos que se utiliza para generar un imaginario coherente con alguna finalidad social. Implica una ética, una cosmología y una filosofía de la historia. El sistema simbólico supone procesos de comunicación con potencialidad para constituir en el sujeto y en los grupos sociales un sentido de realidad del mundo, una percepción y nociones éticas, estéticas y lógicas para el accionar social, es decir puede ir generando normatividad, modos de percibir el espacio y el tiempo y las formas de actuación.

En este sentido la integración de la tecnología digital en la práctica docente es planteada, como imposición de un “*arbitrario cultural*”.

Si se plantea como propósito la integración curricular de las TIC, como medio de enseñanza y de aprendizaje que cumple un objetivo social por las interacciones que posibilita, las prácticas que promueve y especialmente por los significados sustentados en concepciones que propone, es necesario considerar la incidencia en la subjetividad psicosocial y sociocultural de los estudiantes y en la generación de espacios de resistencia.

En los procesos formativos y capacitación permanente de los docentes, sería necesaria acciones que promovieran conocer las TIC, no sólo como herramienta o entorno de enseñanza y aprendizaje sino también como sistema simbólico que desde su estructura, estructura a sujetos y sociedades.

Dicho conocimiento posibilitaría que el docente tome decisiones fundadas acerca del uso de las TIC y su adecuación a los propósitos educativos y la naturaleza de la disciplina que enseña.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- BAUMAN, Z. (2002). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- BURN, A. (2009). *Making New Media. Creative production and digital literacies*. Nueva York: Peter Lang.
- BOURDIEU, P. & WAQCQUANT, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo. Observatorio Ciudadano de la Educación. OCE.
- BURN, A. & DURRAN, J. (2007). *Media literacy in schools. Practice, production and progression*. Londres: Sage

- CASTELLS, M. (1999). Genesis de un nuevo mundo. *Rev de Occidente*. Enero N^o140
- CASTELLS, M. (2009) *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- DUSSEL, I. & QUEVEDO, L. (2010). *Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* Ponencia presentada al VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías. Buenos Aires: Santillana.
- ECHEVARRÍA, J. (1999) *Los señores del aire: Telépolis y el Tercer Entorno*. Barcelona: Destino.
- FLECHA, R.; J. GÓMEZ, & PUIGVERT, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós
- GUTIERREZ MARTÍN, A. (1997). *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GUTIERREZ MARTÍN, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas*. Madrid: Editorial Gedisa.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Las Nuevas Tecnologías y el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación a Distancia

Rosana Zanini - Gabriela Estrada

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación permiten crear nuevos entornos comunicacionales propicios para la enseñanza a distancia. Con la utilización de la tecnología informática, las barreras entre el aula y el mundo exterior no existen, ya que se encuentra en la misma situación virtual, estudiantes y docentes. Todo ello obliga a que los docentes que participan en la formación de educandos en algunos, casos futuros dirigentes del siglo XXI, en la que las capacidades individuales deben construirse permanentemente. Debemos no solo acompañarlos en su formación profesional sino también asegurarnos de coadyuvar a esas construcciones, que serán permanentes en la actividad diaria del sujeto que estudia hoy, es por ello que los docentes debemos contribuir en la capacitación con el propósito de explotar la utilización de los recursos tecnológicos que estén a nuestro alcance y prever los progresos futuros a fin de acompañar y apoyar al educando en su formación permanente. Los cambios pedagógicos más importantes en el sistema de educación a distancia es la asincronía, es decir la ruptura de las barreras del tiempo y el espacio, desaparece el concepto del profesor como única fuente de impartir conocimiento; el docente tutor adapta su formación pedagógica a los nuevos instrumentos tecnológicos, es el que acompaña al alumno en su proceso de aprendizaje, se intensifica la comunicación entre docente y estudiante, se flexibiliza los ritmos de aprendizaje y se desarrolla el aprendizaje colaborativo y la sociabilización del conocimiento por medio de comunidades virtuales (desarrolladas a través de las relaciones entre docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes, docentes-docentes). El objetivo de la presentación es reflejar cuales son los desafíos a los que se encuentra el tutor y qué roles éste debe desempeñar.

Nuevo escenario educativo

La nueva concepción de la educación depende pues de la creación de nuevos ambientes educativos o sea, de ambientes artificiales a través del computador y propiciadores al mismo tiempo de autoaprendizajes. Al respecto Ávila Muñoz, Patricia¹, expresa : "Aprender en un sistema abierto, o ser asesor en él, exige una transformación de las prácticas y de los medios pedagógicos. La finalidad es romper el círculo de encierro y aislamiento del participante, convertir el conocimiento en un saber hacer significativo. Implica un cambio en el rol, funciones y actividades atribuidas a los asesores y la redefinición del hecho pedagógico, por estar concebido en función del autoaprendizaje". En el sistema de educación a distancia , el uso de la tecnología, inclusive las más modernas , por sí solas no aseguran la calidad de la propuesta sino que dependen fundamentalmente de los contenidos propuestos y desarrollados y de las actividades presentadas, en cuanto las mismas deben permitir lograr un aprendizaje verdadero. En este ámbito educativo, la tarea del tutor es fundamental ya que la misma consiste desde la perspectiva de los aprendizajes de los estudiantes, en orientar y reorientar los procesos de comprensión y transferencia, acompañando al estudiante en ese proceso, evitando que se sienta aislado y valorando la participación y solidaridad entre pares, así es que una de las funciones esenciales del formador en la educación a distancia es el de actuar de organizador y facilitador de la participación de los estudiantes.

¹ Ávila Muñoz, Patricia: " Asesoría a distancia con el apoyo de correo del correo electrónico", Ponencia presentada al Seminario Internacional de perspectivas y utilización de los recursos telemáticos en educación a distancia – PROMESUP- Ministerio de Cultura y Educación . Bs. As. 1994.

Roles del tutor

La construcción del aprendizaje significativo en el tutorado es una tarea compleja. La tutoría es una acción docente de orientación con la finalidad de participar en la formación integral del alumno potenciando su desarrollo académico y personal, así como su proyección social y profesional. Por lo general se hace referencia a dos niveles de tutoría: las académicas y las personales de apoyo y seguimiento. Las primeras son inherentes al rol del profesor, son las que habitualmente desarrolla el mismo en su actividad de cátedra. Mientras que las segundas se involucran con la actividad como un componente complementario a la acción docente habitual. El docente se convierte en formador y orientador del estudiante, desplegando a la par: funciones informativa, de seguimiento académico y de intervención formativa y de orientación. Cada una de las cuales conforma un andamiaje integral.

Es necesario contribuir con el tutorado a construir las competencias básicas para el estudio. Podemos enunciar distintos conceptos de competencias: Perrenoud en "Construir competencias desde la escuela", Dolmen 1999 las define como " la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos", Hernández Uralde expresa que la educación basada en competencias es: " una configuración psicológica compleja que integra diferentes atributos, es una construcción hipotética que se deduce del desempeño de las personas, manifiesta a su vez que no existen independientemente de una actividad o problema profesional a resolver. El desempeño profesional es el punto de convergencia de los distintos atributos". A. Moore expresa " el concepto de competencias hace referencia a la capacidad real del individuo para dominar el conjunto de tareas que configuran un puesto de trabajo concreto". De ese conjunto de definiciones podemos manifestar que las competencias incluyen, saberes, aptitudes, actitudes, destrezas personales y sociales como también cualificaciones profesionales. El docente tutor deberá ir construyendo nuevas pautas de conducta para que el estudiante adopte una actitud crítica ante los nuevos aprendizajes que se le propongan , de tal manera que mejore su comprensión de lectura, que pueda relatar en forma oral o escrita lo que ha aprendido, como también a que sepa autoevaluarse para que pueda determinar que efectivamente ha logrado los aprendizajes propuestos y que tenga la capacidad de determinar si alguno de esos aprendizajes no los ha adquirido, ya sea porque no posea los conocimientos previos necesarios o que no pudo construir dicho conocimiento. Además que el tutorado sea capaz de desarrollar habilidades de comunicación, de pensamiento crítico, de aprendizaje autónomo, de manejo de la información, de trabajo en equipo, de solución de problemas y creatividad entre otras. El docente tutor será el eje sobre el que se sustente y estribe la orientación del alumno tanto de las actividades curriculares como extracurriculares que permitan completar la formación integral. La autonomía en la educación a distancia se fortalecerá al ir desarrollándose las actividades del curso, esta autonomía en el tutorado será la competencia más valiosa para que el alumno pueda construir su propio aprendizaje. La tarea del docente deberá verse ampliamente realizada en el tutorado, cabe preguntarnos ¿ qué competencias deberá poseer el tutor para lograr que el tutorado logre dichas competencias? . Entre las competencias que el tutor está obligado a poseer y difundir permanentemente, son habilidades, actitudes y valores para: coordinar grupos, para que los tutorados puedan relacionarse e interactuar, guiar y enseñar estrategias para el aprendizaje autónomo, reconocer oportunamente los problemas de los tutorados tanto personales, técnicos o académicos, canalizándolos por las vías que correspondan, identificar y comprender conflictos en el grupo, flexibilidad para adaptarse a los tiempos y necesidades del estudiante, dominar el contenido del curso, interpretar y explicar hechos empleando conceptos, teorías y modelos.

En síntesis... La tarea del tutor no es sencilla pero el tránsito hacia una actitud proactiva

tendiente a lograr un aprendizaje significativo y la concreción final de una disposición para el estudio, proporcionarán los resultados acrecentados en el desempeño del alumno.

Bibliografía

- ADELL SEGURA, Jordi y SALES SIGES, Auxiliadora (1999). "Enseñanza on line: elementos para la definición del rol de profesor". Ponencia presentada en EDUTEC 1999. Sevilla
- ÁVILA MUÑOZ, Patricia (1994). " Asesoría a distancia con el apoyo de correo del correo electrónico". Seminario Internacional de perspectivas y utilización de los recursos telemáticos en educación a distancia – PROMESUP- Ministerio de Cultura y Educación . Buenos Aires.
- MASTACHÉ Anahí(2005) " El desarrollo de las competencias personales y sociales". Novedades Educativas 178, Octubre 2005.
- MARTINEZ RIZO, F.(2000) " Nuevos retos de la educación superior. Funciones, actores, estructuras". ANUAIES, México
- MOORE, A.(1994) UNICEF.
- PERRENOUD, (1999) "Construir competencias desde la escuela". Dolmen

Colaboración, interdisciplinariedad, integración y solidaridad en la construcción de los aprendizajes. La Web 2.0 un espacio de encuentro e interacción intergeneracional

Silvia Elstein

En este trabajo se describe una práctica de clase desarrollada entre alumnos de Lengua Francesa I y de Tecnologías de la Información y la Comunicación de la Tecnicatura en Lenguas del Dpto. de Lenguas Facultad de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC y los alumnos del Taller de Francés Nivel II del Peam. La propuesta de trabajo se enmarca en una de las líneas de acción previstas en un proyecto PIMEG 2013-2014 en el que están implicadas las asignaturas Lenguas Española, Francesa e Inglesa, concernidas en la curricula de la Tecnicatura en Lenguas, como así también la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación que los alumnos cursan en primer año de la carrera. El objetivo de este PIMEG es fortalecer el trabajo interdisciplinario entre las asignaturas de primer año, a fin de propender a una mejora en la calidad y rentabilidad de los aprendizajes. Por otra parte, la práctica a la que nos referimos en esta comunicación se vincula con el Proyecto Anual de Trabajo 2013 que venimos desarrollando el Taller de Francés II del Peam.

La experiencia didáctica que vamos a compartir en esta comunicación se inscribe entonces en el marco de la educación intergeneracional que implica “un dialogo libre entre personas de culturas distintas que partiendo de campos y motivaciones comunes intenta descubrir los valores conducentes a enriquecer los proyectos de vida de las personas en la sociedad” (J. Garcia Miguez, 2002). El vector que une estos dos grupos de alumnos generacionalmente distantes, cuyos objetivos de aprendizaje son también diferentes, pero que parten de campos y motivaciones comunes, ha sido su participación en un proyecto internacional denominado Dis-moi dix mots que significa “Dime diez palabras” y que refiere a diez palabras o expresiones que distintos organismos de la Francofonía del mundo seleccionan anualmente en base a una temática acordada para ser trabajadas, recreadas e ilustradas en actividades de producción oral, escrita, culturales, multimediales, entre otras modalidades.. Este año la selección realizada tiene que ver con una perspectiva plurilingüe y pluricultural ya que recoge las expresiones del francés que otras lenguas que han adoptado como propias.

La metodología de trabajo adoptada tuvo que ver en primer lugar con la búsqueda que tanto los jóvenes como los mayores debieron realizar en los sitios desarrollados en el proyecto internacional donde pudieron encontrar distintos recursos (textos, afiches, videos, infografías, documentos audio) que contenían las palabras y expresiones de la serie.

Una vez superada la instancia de comprensión y análisis de los documentos recogidos se propuso a ambos grupos iniciar la etapa de producción escrita, digital y en colaboración teniendo en cuenta que la metodología de trabajo colaborativo al servicio de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras constituye una de las formas más eficaces para la incorporación de las TIC en la práctica de clase. Sabemos que cada alumno aprende mejor cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros y que la colaboración entre pares, según Vigotsky (1993), tiene una influencia positiva en la motivación y la calidad del aprendizaje.

En este marco, se formaron grupos asociados a cada una de las expresiones pertenecientes a cada uno de los grupos para lo cual se propuso trabajar en Google Drive, es decir un entorno virtual de trabajo colaborativo en donde los partenaires de las palabras podían confluír en un mismo espacio para el desarrollo de sus actividades. La propuesta de escritura en este espacio virtual tiene que ver con la producción creativa de algunos textos como caligramas, acrósticos, poemas así como el relato de un souvenir d'enfance, es decir un recuerdo de la niñez que intenta recuperar desde la emoción y el sentimiento dos momentos de vida.

A la vez que la escritura colaborativa se iba generando en el espacio virtual, la escritura digital propiamente dicha por parte de los alumnos de TIC también iba avanzando, En este marco, se trabajaron las palabras y expresiones recreándolas a partir de diferentes herramientas y recursos de la Web 2.0. El proyecto de tectología tuvo distintas etapas que permitió a los alumnos ir profundizando en sus elaboraciones conceptuales. Así, para organizar, jerarquizar información de los textos se realizaron mapas conceptuales con CMap-Tool; se elaboraron líneas de tiempo con Dipity para dar cuenta de la evolución semántica de las palabras en distintos momentos; con Tagxedo se realizaron nubes de palabras en la que se incluían los sinónimos y la frecuencia en la que aparecían en los textos, también se recrearon las palabras con presentaciones dinámicas con Prezi,

La integración de las producciones escritas se plasmó en una presentación Flash con Issuu y posters digitales interactivos con Glogster El trabajo de integración prevé la realización de micro videos en los que cada de los alumnos podrán expresar oralmente sus impresiones acerca de la experiencia realizada colaborativamente.

El trabajo colaborativo entre los estudiantes de la tecnicatura y los adultos mayores del Peam desarrollado en el transcurso del año académico 2013 tuvo su impronta más significativa en el encuentro presencial que tuvieron los dos grupos, en el momento en que los alumnos del Peam vinieron a trabajar con los chicos en el laboratorio multimedia de Dpto. de Lenguas. Allí los estudiantes de la Tecnicatura compartieron los trabajos realizados con soporte tecnológico e instruyeron solidariamente a los adultos en el manejo de algunas herramientas y a su vez los adultos compartieron sus producciones escritas.

Esta experiencia significó un verdadero desafío tanto para los alumnos como para mí como docente, ya implicó un reposicionamiento como sujetos de enseñanza y aprendizaje. Y esto tiene que ver en cierto modo, con los cambios sociales y culturales que se vienen produciendo en la sociedad actual, en muchos casos estrechamente vinculados a la presencia de las tecnologías digitales. Estas nuevas configuraciones sociales, propias de la actual cultura digital, llevan implícito una forma general de pensar sobre el mundo. A través del acceso a las tecnologías electrónicas digitales ha empezado a surgir un nuevo tipo de mentalidad y han evolucionado ciertos tipos de alfabetismos nuevos (Lankshear y Knobel (2008).

En este sentido, acuerdo con los autores que la Web 2.0 implica un reposicionamiento los sujetos que interactúan en la red, favoreciendo su participación como usuarios en un contexto de colaboración en el que se prioriza la participación activa en la gestión del conocimiento. Por su parte, en el marco de educación intergeneracional , actividades como la referida en esta comunicación tienen una dimensión comunicativa de doble vía ya según García Mínguez, (2005) incrementan la cooperación , la interacción, o el intercambio uniendo en doble sentido dos polos lo que implica compartir habilidades, conocimientos o experiencias entre jóvenes y mayores

La educación en el contexto actual invita a compartir espacios de comunicación, a valorar el mutuo conocimiento, a cambiar actitudes y comportamientos, a crear y proyectar solidaridades. No se trata de un simple reclamo filantrópico, sino de una causa de naturaleza

antropológica, La imprescindible necesidad del otro obliga al hombre a buscar permanentes escenarios de apoyo y mutua ayuda.

Bibliografía

- GARCÍA MÍNGUEZ, J (2005) Programas de educación intergeneracional: acciones estratégicas Librería-Editorial Dykinson,
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2008). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Traducido de la segunda edición inglesa por Bernárdez, P. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- VIGOTSKY, L.S. (1993). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires. La Pleyade. Fausto

La Universidad frente a la configuración de nuevos escenarios educativos: Pensando en los desafíos

Daniela B. Solivellas - Carriña V. Verde - Sandra E. Angeli

Breve caracterización de los escenarios educativos actuales

De a poco, quienes desarrollamos la docencia en los distintos niveles, comenzamos a transitar por nuevos escenarios educativos. Escenarios en los que la convergencia tecnológica¹ atraviesa nuestras vidas y comienza también a ser parte de las aulas contemporáneas; en los que el aprendizaje ubicuo² surge como una posibilidad y por qué no también pensarlo como una necesidad; en los que el aprender a aprender³ cada día cobra más significatividad para nuestras vidas; y en los que la colaboración⁴ potencia la construcción de conocimientos y enriquece los procesos y producciones que llevamos a cabo.

Hoy los estudiantes y docentes se mueven “conectados” y concurren a las aulas con sus computadoras portátiles y sus celulares inteligentes; el acceso a Internet en todo tiempo y lugar pasa a ser una demanda de cada vez más personas, que las organizaciones, instituciones, y otras entidades privadas comienzan a considerar como parte de sus ofertas. Todo esto poco a poco, va alterando los límites de los espacios y de los tiempos en los que trabajamos, establecemos relaciones sociales, nos distraemos, e independientemente de que lo planifiquemos o no, también se van modificando nuestras formas de enseñar y de aprender, a partir de la posibilidad de interactuar virtualmente con otras personas constantemente; al mismo tiempo que nuevos lenguajes y formas de representación pasan a ser parte de lo cotidiano de nuestras vidas, dando lugar a nuevas necesidades de alfabetizaciones y nuevas culturas.

Algunos desafíos para la Universidad

En el marco de los escenarios antes descriptos, las instituciones educativas en general y en particular la Universidad, comienzan a ser interpeladas por una realidad de cambios, creemos, difícil de ser ignorada y frente a la cual como educadores debemos detenernos a reflexionar, para poder posicionarnos y actuar de cara a los nuevos desafíos que se nos

¹ Según la definición dada por la Comisión Europea, es posible entender la convergencia tecnológica como la capacidad de diferentes plataformas de red para transportar servicios o señales similares; o como la posibilidad que tienen los usuarios de recibir diversos servicios a través de un mismo dispositivo como el teléfono, la televisión o el ordenador personal.

² Al decir de Nicholas Burbules (2010) “[...] el aprendizaje, en especial con la conectividad wireless y la tecnología, ya no es más una experiencia que se limita a las instituciones educativas formales, sino que se da en muchos lugares, en el hogar, en el lugar de trabajo, en las confiterías, etc., y para los jóvenes especialmente la movilidad y la portabilidad de estos dispositivos significa que el aprendizaje pasó a ser una actividad que se da en cualquier lugar en cualquier momento. Tradicionalmente se piensa en la distinción entre educación formal e informal, lo que pasa en las escuelas y lo que pasa en otras partes, y yo pienso que cada vez más tenemos que pensar a la educación como una relación entre ambos contextos.”

³ Díaz Barriga sostiene que “aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

⁴ Nicholas Burbules (2010) plantea que “A medida que el aprendizaje se vuelve más social y colaborativo, cambia la motivación de los estudiantes que ya no piensan más en aprender algo para sí, o porque quieren ser los mejores en algo, buscan ahora aprender juntos, en un sentido de mayor colaboración, de compartir con los demás lo que se aprende. Esto es lo que está pasando en términos generales en la web [...]”

plantean.

A los fines de esta comunicación intentamos explicitar algunos de esos desafíos a modo de interrogantes que nos surgen, que esperamos aporten al diálogo y la profundización de la reflexión en torno a dos dimensiones: el aula y la currícula.

En relación a la dimensión del Aula entendemos que algunos de los desafíos se nos plantean en torno a la posibilidad de desdibujar sus muros con la integración de tecnologías, que permiten conectar el interior del aula con el exterior de la institución y empezar a pensar de qué manera se rediseñan y flexibilizan nuestros ambientes educativos. Nos surgen entonces interrogantes acerca de: ¿Cómo pensamos a las “aulas” en los escenarios educativos actuales? ¿Cuáles son los nuevos “límites” que tenemos que manejar? ¿Cómo deben ser las propuestas para resultar significativas en términos de aprendizajes a partir de la posibilidad de vinculación con el “afuera del aula”? ¿Qué problemas se nos pueden presentar al “expandir el aula” a través de mediaciones tecnológicas?

Partiendo de la idea de que en función de su propio diseño los espacios físicos y virtuales, así como los materiales y la tecnologías que elegimos, pueden favorecer u obstaculizar los procesos y las interacciones en los espacios educativos, cabe preguntarnos entonces si: ¿Es acorde a los tiempos que corren seguir manteniendo en nuestras instituciones, aulas en las que la posibilidad de reubicar el mobiliario está limitado, en las que no se cuenta con comodidad para compartir tareas grupales, manipular variedad de recursos, trabajar con computadoras portátiles; espacios en los que el acceso abierto e inalámbrico a Internet es acotado o nulo? Al establecer un paralelismo con los entornos virtuales de aprendizaje que estamos utilizando nos preguntamos si ¿No sería pertinente comenzar a ofrecer a los principales actores de la enseñanza y del aprendizaje la posibilidad de definir de manera personalizada esos espacios? De cara al futuro creemos que los docentes y estudiantes de la UNRC debemos involucrarnos a pensar en ¿Cómo necesitamos y queremos que sean los espacios físicos y virtuales en los que cotidianamente compartimos el enseñar y el aprender?

Respecto de la dimensión de la Currícula, también se nos plantean desafíos en nuestra práctica docente de todos los días. Los estudiantes que llegan hoy a las aulas son diferentes a los de otros tiempos, tienen necesidades e intereses diversos, formas de acceder a la información y de aproximarse al conocimiento que están cambiando a partir de la integración de la tecnología a su vida cotidiana, al igual que cambian sus formas de relacionarse. Esto nos moviliza a preguntarnos ¿Con qué conocimientos llegan hoy nuestros estudiantes a las aulas? A través de nuestras propuestas educativas ¿estamos favoreciendo espacios de relación entre los conocimientos que los estudiantes traen del “afuera” y lo que enseñamos “adentro”? Si lo hacemos, ¿De qué manera contemplamos las nuevas formas de vinculación, interacción y aprendizaje que nuestros estudiantes establecen en contextos mediados por tecnologías?

Por otra parte, sabemos que los escenarios cambiantes en los que vivimos inciden también en los perfiles profesionales de las distintas áreas, de ahí que es necesario preguntarnos si ¿Cambian los contenidos disciplinares que debemos enseñar en la Universidad a partir de la evolución de las tecnologías y de los nuevos escenarios que se están configurando? ¿Qué saberes y habilidades son necesarios hoy para “ser” y “estar” socialmente integrados?

En una realidad donde el pensamiento asociativo y en red cobra relevancia ¿será posible pensar currículas más flexibles, que posibiliten diferentes entradas, recorridos y salidas, y que prioricen las interacciones en la construcción de conocimientos, y la relación e integración de los mismos? ¿Podemos seguir enseñando de la misma forma, con las mismas estrategias didácticas de hace años? En escenarios donde la participación y la colaboración crece sostenida por las tecnologías ¿Pueden las clases universitarias continuar siendo espacios

unidireccionales de transmisión de conocimientos, centrados en nosotros, los docentes? ¿Qué necesitamos para cambiar eso?

Para finalizar, recuperamos una idea de David Perkins, que de alguna manera entendemos puede sintetizar el planteo que intentamos hacer y orientar el camino de reflexión que la UNRC debe transitar, a los fines de ofrecer a nuestros estudiantes las herramientas necesarias que les permita ser buenas personas, buenos profesionales, seguir formándose, y tomar las decisiones necesarias con criterio, compromiso y responsabilidad en el camino que decidan transitar. Él dice: “El verdadero desafío al pensar en la educación hoy en día es, no tanto lo que enseñamos el día de hoy, sino qué enseñamos para el futuro, para el lugar al que se dirigen los chicos de hoy. Ese es el verdadero desafío, educar para lo desconocido.”

Bibliografía

- BURBULES, Nicholas (2010) Aprendizaje ubicuo. Entrevista realizada en 2010 en la sede de Conectar Igualdad. [Citado el 21 de Septiembre de 2013] Disponible en: http://www.mendoza.edu.ar/docentes/index.php?option=com_content&view=article&id=891:aprendizaje-ubicuo&catid=113:articulos-educativos
- DÍAZ BARRIGA, Frida (s.a.) Enfoques de enseñanza. [Citado el 21 de Septiembre de 2013] Disponible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo2/materiales/didactica/ENFOQUES.PDF
- OBSERVATEL ASOCIACIÓN CIVIL (2008) ¿Qué es convergencia? México. [Citado el 21 de Septiembre de 2013] Disponible en: http://www.observatel.org/telecomunicaciones/Qu_significa_la_Convergencia.php

Facebook en ámbitos educativos. Una alternativa para pensar el ingreso en la Universidad

Jacqueline Moreno, Paola V. Paoloni y Analía Chiecher

1. Presentación del tema. Algunas consideraciones conceptuales.

El trabajo se encuentra focalizado en el ingreso a la Universidad y propone analizar la potencialidad de los contextos virtuales (específicamente la red social Facebook) para favorecer el desarrollo y la expresión de emociones positivas en relación con el ingreso en la Universidad. En este marco, se intenta hacer confluir tres ejes temáticos de interés:

1. El ingreso en la Universidad, realidad compleja en la que confluyen múltiples factores y variables, haciendo que en no pocas ocasiones ésta resulte una situación difícil de afrontar para el sujeto. De hecho, es el primer año el período donde los estudiantes están más expuestos a sufrir diversas problemáticas, encontrándose al mismo tiempo más indefensos para afrontarlas (Chiecher et al. 2012; Falcone y Stramazzi, 2011).
2. Las emociones y su presencia en el ingreso a la Universidad. La emocionalidad tiene un lugar destacado y acompaña el paso del sujeto por este periodo del ingreso. En recientes estudios sobre emociones en contextos académicos se ha visto que éstas tienen el potencial de influenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tanto positiva como negativamente (Vaja y Paoloni, 2011). En tal sentido, Schutz y Pekrun (2007) destacan que en ambientes académicos abundan diversas emociones de logro –entre otras, disfrute de los aprendizajes, esperanza, orgullo, ansiedad, vergüenza y aburrimiento- y afirman que dichas emociones son sumamente importantes para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño académico y el desarrollo de la identidad y la salud.
3. El uso de contextos virtuales (redes sociales) en educación. Es un objetivo ampliamente consensuado entre los educadores aquel que refiere a la incorporación de TIC en la enseñanza. El presente estudio se orienta en tal sentido. De hecho, con la aparición de Internet, y específicamente en el marco de las redes sociales virtuales, las emociones tienen un lugar nuevo en el que desenvolverse, compartirse y expresarse (Segura y Martínez, 2010). Esas potencialidades, y fundamentalmente la amplia difusión de Facebook en nuestro contexto, orientaron la finalidad del estudio que presentamos. Así, atendiendo a la complejidad del ingreso, al papel destacado de las emociones en este momento tan importante en la vida de un joven y contando con las potencialidades de las tecnologías hoy a nuestro alcance, se diseñó una experiencia en la que se procuró incluir el uso de Facebook como espacio virtual de acompañamiento, apoyo y contención del proceso de ingreso de estudiantes de ingeniería.

2. Contexto del estudio y etapas de implementación.

En el escrito que ponemos en consideración presentamos resultados preliminares de una investigación que nuestro equipo de trabajo está implementando en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), con la población de ingresantes 2013, en el que nos planteamos gestionar y monitorear un grupo cerrado en Facebook,

que funcionara como espacio complementario de encuentro y de socialización. Fueron invitados a participar de este grupo, los aspirantes a alumnos que se inscribieron para iniciar en 2013 alguna de las cuatro Carreras de Ingeniería que ofrece la UNRC. La conformación del grupo se gestionó desde mediados de febrero de 2013 y si bien su composición es dinámica, al día de hoy (septiembre 2013) se contabilizan como integrantes 176 sujetos, de los cuales 130, aceptaron la solicitud de amistad del Facebook del MIG.

El estudio se desarrolló en tres etapas: 1) la población de aspirantes 2013 fue invitada a responder un cuestionario que indagaba datos de contacto, cuestiones relacionadas con el uso que realizaban del Facebook y sus percepciones acerca de un posible uso de la red en el ingreso¹; 2) avalados por las respuestas obtenidas, se creó el grupo cerrado en Facebook (Ingresantes 2013) y se invitó a los estudiantes a formar parte de él; y 3) para cerrar y profundizar la comprensión de algunos de los resultados, se seleccionó a un sub-grupo de ingresantes, los cuales hasta el día de la fecha (septiembre, 2013) están siendo entrevistados, para conocer sus percepciones acerca del contexto virtual habilitado.

3. Algunos resultados.

3.1. Los usos del Facebook. La mirada de los estudiantes.

De los 197 alumnos encuestados, el 98% afirmó ser usuario de alguna red social (principalmente Facebook). Asimismo, el 95%, afirmó al inicio del ciclo lectivo, que le interesaría formar parte de un grupo en Facebook integrado por ingresantes de ingeniería, entre otras razones, para comunicarse con sus compañeros, para compartir información académica y para fortalecer el proceso de socialización e integración a la vida universitaria.

3.2. El grupo y su dinamismo.

Poco tiempo después de comenzar la experiencia, observamos que a pesar de las sucesivas intervenciones que realizábamos para animar a los ingresantes a participar, lo hacían con muy poca frecuencia (Chiecher, Rama y Paoloni, 2013). Considerando el periodo coincidente con el ingreso, esto es desde el 1 de febrero hasta el 15 de marzo de 2013, se registraron un total de 22 publicaciones, de las cuales 17 fueron iniciadas por el administrador (nuestro equipo) y solamente 5 por alguno de los estudiantes.

Respecto a las publicaciones del administrador, procuraron ser regulares y de presencia semanal. En su mayoría, tenían por propósito evocar emociones o experiencias de la vida universitaria. Por el contrario, las publicaciones de los alumnos en el marco del grupo fueron muy escasas, así mismo pueden diferenciarse aquellas iniciadas por ellos en el contexto del grupo y aquellas respuestas a publicaciones del administrador. Las primeras se caracterizan por relacionarse con cuestiones académicas -por ejemplo consulta de horarios, fechas, materiales (3 publicaciones)- o bien, con otros objetivos poco ajustados a la finalidad del grupo (2 publicaciones); las segundas, son respuestas a una pregunta iniciada por el administrador, notablemente escasas (solo 3). La participación más frecuente de los estudiantes, es la respuesta con "me gusta", haciendo uso de este mecanismo de intervención, en más de 30 ocasiones.

4. Para seguir trabajando...

Los resultados preliminares muestran que aún cuando la mayoría de los ingresantes

¹ En esta instancia se puso en conocimiento de los alumnos la finalidad que tendría el grupo en Facebook, se insistió en la participación voluntaria y se informó a los sujetos que el Laboratorio MIG cumple una función principalmente vinculada a la investigación, motivo por el cual los intercambios generados en la red podrían ser objeto de investigación, siempre guardando la confidencialidad y el anonimato.

consideró de interés formar parte de un grupo en Facebook, el dinamismo y la participación en ese contexto fueron bajos. Sin embargo advertimos una importante participación de los ingresantes en temas vinculados con el ingreso universitario en aquellos espacios virtuales creados por ellos mismos, como por ejemplo, las biografías de sus cuentas personales de Facebook (Paoloni y Moreno, 2013); lo que da cuenta de que éste puede constituirse como recurso –de hecho, es utilizado– como espacio de expresión de emociones, vivencias, sentimientos, estados de ánimos.

Parece posible anticipar algunas respuestas a esta contradicción: quizás el hecho de haber forzado la conformación de esta comunidad, en el sentido de que no fue generada de manera espontánea por los ingresantes; la presencia de otros que no son pares (como los administradores del grupo) inhibiendo quizás la libre expresión, o bien, los ingresantes no encontraron aquello que esperaban hallar, como comunicarse con los docentes u obtener información de tipo académica. De todos modos, entendemos que sin dudas la apertura de este espacio tiene potencialidades y utilidades como recurso a considerar en el marco del ingreso universitario. Las entrevistas que estamos realizando en estos momentos, nos permitirán conocer no sólo las percepciones de los ingresantes acerca del uso que se hizo de este espacio, sino también reorientar el diseño de la propuesta en años venideros.

Referencias Bibliográficas

- CHIECHER, A. y P. PAOLONI (2012) Abandono de los estudios de ingeniería. Cuando ser ingeniero se torna una meta no alcanzada. World Engeniering Education Forum. Buenos Aires.
- CHIECHER, A., RAMA, M. Y P. PAOLONI (2013) Facebook...un escenario de encuentro en el ingreso universitario. Quinto Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad de Educación Virtual y Distancia.
- FALCONE, L. y M. STRAMAZZI (2011) La medición de la deserción real y la actividad universitaria. En Martínez, S. (comp.) Democratización de la universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes Universidad Nacional de Comahue. Neuquén.
- PAOLONI, P. V. y J. MORENO (2013) Facebook y andamiaje socio-emocional de ingresantes universitarios. Potencialidades para la conformación de comunidades online. Actas del VI Seminario Internacional de Educación a Distancia 'La Educación en tiempos de convergencia tecnológica', organizado por la Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina -RUEDA- y llevado a cabo el 10, 11 y 12 de octubre de 2013 en San Rafael de Mendoza.
- SCHUTZ P. y R. PEKRUN (2007) Emoción en educación. San Diego. Academic press.
- SEGURA, R. y E. MARTÍNEZ (2010) Emociones y nuevas tecnologías en la red. II Congreso Internacional de Comunicación 3.0. Salamanca. Disponible en <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/010.pdf> (consultado el 9 de noviembre de 2013).
- VAJA, A. y P. PAOLONI (2011) Emociones de logro en estudiantes universitarios. Vinculaciones con aspectos motivacionales, cognitivos y metacognitivos. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y 7mo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires.

Del aula SIAT al aula 2.0

Resultados de una actividad académica con grupos de estudiantes en Facebook

Melisa Rama - Analía Chiecher.

Introducción

Las nuevas tecnologías han transformando el mundo de las relaciones, la comunicación y también la enseñanza y el aprendizaje. Nuestro trabajo, propone un uso educativo de una de las TIC más populares en el último tiempo, la red social Facebook. Se trata de una de las redes sociales virtuales más utilizadas en la actualidad; sólo en nuestro país pasó de tener 40.000 usuarios a 17 millones. Reúne usuarios alrededor de contenidos y de una colaboración activa, la novedad que introduce es que el contenido es creado por los usuarios -rasgo principal de la llamada Web 2.0- a diferencia de los medios de comunicación tradicionales.

Frente al potencial educativo de Facebook, *Gómez y López (2010)* señalan que la popularidad y la facilidad para compartir contenidos, son dos de las mayores ventajas que ofrece este sitio web, como gestor de una plataforma educativa para desarrollar actividades académicas, además de ser una herramienta de fácil manejo y conocida por la mayoría de los estudiantes y docentes. En esta universidad, nuestro equipo de investigación, viene indagando sobre los usos que los estudiantes hacen de Facebook, y parece ser que los alumnos son usuarios activos de la red con fines no solo sociales y de entretenimiento, sino también académicos (Chiecher, 2013; Rama y Chiecher, 2013). Desde que ingresan a la universidad, los estudiantes de cada carrera suelen crear sus propios grupos en Facebook, cuya participación se basa no solo en el intercambio de información acerca de la carrera, sino también realizan consultas, expresan sus ideas e inquietudes y resuelven problemas entre sí. A través de entrevistas realizadas a estudiantes universitarios que trabajaban en la resolución de una tarea académica en el aula virtual del SIAT, estos manifestaron sus preferencias por Facebook como entorno para comunicarse en relación con la resolución de una actividad. Señalaron que Facebook es más sencillo y rápido de utilizar, promueve una participación más dinámica entre los alumnos, permite estar informado en todo momento, ofrece numerosas aplicaciones para el trabajo en grupo y hace posible la comunicación sincrónica instantánea, a través del chat.

De esta manera, frente a las potencialidades educativas que presenta este medio virtual, el uso académico que hacen los estudiantes de la red y sus opiniones sobre el aula virtual, fue que diseñamos e implementamos una tarea en Facebook, con grupos de estudiantes de dos carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. Los resultados de la experiencia muestran el potencial de Facebook como plataforma virtual para el desarrollo de actividades académicas colaborativas, convirtiéndose así, no solo en una herramienta sino también en un entorno mediador y favorecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje que en él tiene lugar.

Metodología

La tarea académica se propuso en el marco de dos asignaturas de dos carreras de Ciencias Humanas, para ser resuelta de manera grupal en el entorno virtual de Facebook. Finalizaron y entregaron la actividad propuesta 67 estudiantes.

La secuencia de desarrollo de la tarea fue la siguiente: *1) diagnóstico inicial acerca de participación y usos cotidianos de Facebook*, a través de un cuestionario que indicó que el

100% tenía cuenta en Facebook; 2) *creación de un perfil en Facebook para las asignaturas* e integración de los estudiantes de cada asignatura en un grupo cerrado, integrado por alumnos y docentes; 3) *formación de grupos de trabajo y puesta a punto del entorno virtual* (15 grupos cerrados de hasta 5 integrantes); 4) *etapa de resolución de la e-actividad*¹ (4 semanas aproximadamente) y 5) *administración de un cuestionario virtual para recoger datos acerca de la experiencia de trabajo grupal en Facebook*, valoraciones, percepciones, vivencias y sugerencias que pudieran tener los estudiantes con respecto a la experiencia.

En el marco de este trabajo se analizan las respuestas a una de las cuestiones incluidas en el cuestionario: *“En qué términos podría describir la experiencia de usar Facebook como entorno para el trabajo en grupos? Destaque en sus respuestas aspectos positivos y negativos”*.

Resultados

De los 67 sujetos que participaron de la experiencia, 62 (93%) señalaron 1 o más aspectos positivos en tanto que solamente 5 sujetos (7%) no hallaron nada positivo en la experiencia. Las respuestas de los estudiantes se encuentran agrupadas en las siguientes categorías:

- calificativos de la actividad realizada en Facebook: 41 alumnos hacen referencia directa a cualidades o características destacadas y valiosas, de la actividad propuesta. Ejemplos “útiles, innovadores, desafiantes, interesantes, novedosos”.
- tiempo y ambiente de estudio: 28 menciones hacen referencia a las posibilidades o ventajas que ofrece el entorno virtual en el que tuvo lugar la tarea para manejar aspectos del tiempo y el ambiente de estudio. Ejemplo: “no hizo falta que todos coincidiéramos en horarios y días”.
- nuevos aprendizajes: 24 estudiantes mencionan nuevos aprendizajes logrados a partir de la experiencia de resolver una actividad grupal en Facebook. Ejemplo: “aprendí a resolver actividades mediante una red social”.
- interactuar y conocer nuevas personas: 12 testimonios destacan una valoración positiva de la actividad por el hecho de haberles permitido relacionarse con compañeros con quienes no habían tenido trato previamente. Ejemplo: “compartí y me relacione con otras compañeras”.
- potencialidades de Facebook: 11 sujetos destacaron como aspectos positivos algunas herramientas y posibilidades que ofrece específicamente la red social utilizada como soporte para la actividad. Ejemplo: “al ser Facebook la red social más utilizada en nuestro entorno, el comunicarnos y trabajar a través de este medio se vuelve algo natural, cómodo y práctico”.

Conclusión

En base a los resultados alcanzados a través de la experiencia desarrollada con grupos de estudiantes en Facebook, pudimos dar cuenta del potencial que presenta esta red social virtual como plataforma para el desarrollo de actividades académicas colaborativas. Facebook se convierte así en un aula 2.0, cuyo contenido es producido por y entre los usuarios de forma colaborativa. El docente se convierte en un facilitador de aprendizajes, siendo quien provee la información y las herramientas necesarias para que los alumnos puedan construir de manera activa y colaborativa sus propios conocimientos. Este nuevo docente está disponible con la información en todo momento y desde cualquier lugar, es más flexible en cuanto a tiempo, ritmo y metodologías, promueve la motivación y coloca a disposición

¹ actividades que son presentadas, realizadas o transferidas a través de Internet (López et al; 2012).

de los estudiantes recursos para la interacción, comunicación y colaboración. Asimismo el alumno se convierte en un verdadero productor de nuevos conocimientos, yendo más allá de la individualidad al interactuar con otros en un marco de colaboración. A esto se suma la superación de las barreras espaciales y temporales. Tanto el docente como el alumno están centrados en el aprendizaje, lo cual se vio reflejado en la experiencia desarrollada.

Bibliografía

- CHIECHER, A. (2013) Del aula virtual a Facebook como entorno para el trabajo en grupos. XX Jornadas de Investigación en Psicología. UBA. Bs. As.
- GÓMEZ, M. T. y N. LÓPEZ (2010) Uso de Facebook para actividades académicas colaborativas en educación media y universitaria. Disponible en http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/USO_DE_FACEBOOK.pdf (consultado el 6/3/13).
- LÓPEZ, G. y C. CIUFFOLI. 2012. Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después. Edit. La Crujía. Bs.As.
- LÓPEZ MENESES, E; DOMINGUEZ FERNÁNDEZ, G y C. BALLESTEROS REGAÑA. 2012. E-Actividades: elementos constitutivos para la calidad de la praxis educativa digital. Disponible en: http://www.edutic.ua.es/wp-content/uploads/2012/06/La-practica-educativa_267_281-CAP23.pdf (consultado el 5/10/13)
- RAMA M. y A. CHIECHER (2013). El potencial educativo de Facebook en la Universidad. Revista Contextos de Educación, vol 13, 46-55.

Licenciatura en Enfermería a Distancia: Retos y Posibilidades

Stella Felizzia y María Inés Bianco

Introducción

El presente ensayo es una reflexión teórico-conceptual acerca de las posibilidades de desarrollo de un programa de educación a distancia en la carrera de Licenciatura en Enfermería. Es un recorrido sobre producciones a cerca de la educación a distancia, implicancias, retos, desafíos y posibilidades tanto en el sistema educativo como en el campo de la enfermería. Se analiza la posibilidad de concretar esta propuesta en cuanto a los marcos legales, aspectos metodológicos-pedagógicos, estratégicos, políticos institucionales, tecnológicos, de adhesión a la propuesta, de capacitación y financieros, entre otros.

Fundamentación de la propuesta

Las condiciones de vida de amplios sectores de la población y la crisis que afecta al conjunto de la sociedad suponen la reducción de la matrícula y deserción al interior de las instituciones de educación superior. En este sentido se considera imprescindible pensar nuevas formas de promover la enseñanza por canales no convencionales.

En Argentina, el déficit de Profesionales de Enfermería y más aún el de Licenciados, constituye uno de los principales problemas del campo de los recursos humanos de salud. Es por ello que se considera importante definir una acción específica para revertir esta situación mediante el desarrollo de la *currícula a distancia* para el ciclo de Licenciatura.

Se destaca que la formación en esta disciplina conlleva dos etapas: una de pregrado, de tres años, que habilita al ejercicio profesional (Enfermera) y un ciclo de Licenciatura de dos años que menos Enfermeras continúa cursando. Aumentar este número constituye una necesidad impostergable de las instituciones de salud, educativas y de la comunidad.

La experiencia muestra que los Enfermeros presentan limitaciones laborales para asistir regularmente a la universidad y obtener título de grado (Licenciados en Enfermería). Sin embargo se muestran motivados y con predisposición para el abordaje de nuevos conceptos, poseen habilidad para organizar sus actividades en las experiencias prácticas, denotan interés por desarrollar la investigación en la disciplina, estimulados para repensar el ejercicio de la profesión y realizar aportes en este sentido.

La posibilidad de implementar el ciclo de Licenciatura a distancia fue considerada por diversas Escuelas Universitarias de Enfermería del país en las últimas décadas: Universidades Nacionales de Córdoba, Rosario, Patagonia San Juan Bosco, Entre Ríos, La Plata, Lanús, y en menor número en Instituciones privadas.

La formación de Profesionales es un aspecto relevante del Plan de Trabajo Institucional de la Escuela de Enfermería de la UNRC, con proyectos que guardan relación con la problemática de la salud, manteniendo vínculos significativos con las instituciones de Río Cuarto y la región a fin de identificar necesidades y brindar respuestas acordes a las demandas emergentes. En este sentido se concretaron convenios con distintos organismos, y proyectos académicos para formar y profesionalizar Enfermeros y/o Licenciados.

Estas estrategias institucionales dieron como resultado un incremento en el número de Enfermeros en la ciudad y región. En cuanto a la formación de Licenciados, si bien el núme-

ro de egresados aumentó, la problemática se complejiza por diversas razones: - provienen de instituciones terciarias locales y regionales; - son personas adultas que están insertas laboralmente en el sistema de salud con importante carga horaria; - muchos de ellos con responsabilidades familiares. Esto limita la asistencia continua a la Universidad y la obtención del título de grado.

¿Es posible pensar un modelo alternativo de formación de Lic en Enfermería?

Pensar la modalidad a distancia implica producir transformaciones, reinterpretando las prácticas pedagógicas que constituyen el estilo histórico de la disciplina, pasando de procesos rígidos basados en la acumulación de conocimiento, a procesos flexibles de enseñanza aprendizaje, a través de metodologías interactivas y acordes al contexto actual. La esencia de la profesión es el cuidado humano en los procesos salud enfermedad de las personas, grupos, familias y comunidad. La disciplina posee características particulares desde el hacer profesional que priorizan aspectos técnicos científicos, en lo que hace al primer ciclo, ya que el cuidado así lo amerita. En cambio los objetivos epistemológicos de la Licenciatura profundizan aspectos que son de la enseñanza, la investigación y la administración-gestión, donde el cuidado está intermediado por estas actividades. Por ello consideramos que es factible pensar una estrategia de educación distancia para esta instancia educativa, no así para el primer ciclo de pre-grado.

Iniciar un proceso de educación a distancia impactará en los modos de enseñar y aprender, en la relación docente estudiante (a través de materiales didácticos específicamente elaborados), y demandará transformaciones al interior de la comunidad educativa. Una propuesta de estas características requiere un análisis realista del apoyo desde las unidades académicas, administrativas y tecnológicas de la institución, para identificar la factibilidad de su concreción. Además se considera imprescindible el permanente asesoramiento no solo pedagógico sino también en los aspectos éticos-legales pertinentes.

De reflexión surgen los siguientes interrogantes: El equipo docente está dispuesto a acceder a esta transformación? El desarrollo tecnológico nos impele a hacer algo diferente?Cuál será el elemento disparador que nos permitirá trasladarnos del sistema educativo convencional al sistema educativo interactivo? Qué intereses no guiarán? Generará más satisfacciones que conflictos? Es viable con la estructura actual de la institución pensar y desarrollar la educación a distancia para la Licenciatura en Enfermería?. Tenemos más preguntas que respuestas pero percibimos que es imprescindible responder a esta demanda social de la disciplina y que no será fácil.

La modalidad a distancia incorpora a un estudiante con responsabilidades individuales, sociales, familiares y una experiencia de vida acumulada durante el ejercicio de su práctica profesional. A partir de este compromiso con su realidad y con los otros, el aprendizaje resulta eficaz y perdurable. También es importante la valorización de los conocimientos y habilidades previas y su práctica social-laboral. Esto permite desde una perspectiva crítica modificar la realidad logrando situaciones superadoras.

Otra dimensión es la comunicación diferida que demanda del estudiante una participación activa en la construcción del conocimiento y de su rol profesional. Esto además plantea la necesidad de modificar el rol de estudiante en la interacción, requiriéndole alfabetizarse en las nuevas tecnologías y mejorar su capacidad para la lecto-comprensión. De esta manera se promueve el desarrollo de actitudes de autonomía, reflexión, responsabilidad y creatividad.

Sostenemos que la educación a distancia no se contrapone a la educación convencional ambas se distinguen por la variedad e intensidad en el uso de los recursos didácticos. Re-

quiere de instancias ineludibles como son:

- La intencionalidad de los líderes institucionales en distintos niveles de responsabilidad
- Sensibilización, aceptación, difusión, capacitación de la comunidad educativa implicada
- Análisis de las posibilidades, factibilidades, estructura técnico administrativa de la institución
- Evaluación permanente del proceso
- Y la búsqueda de un espacio que establezca un sello particular para esta disciplina.

Sabemos que el desafío es de grandes proporciones pero nos alienta crear una oferta educativa que aporte a una universidad sin fronteras, con un curriculum flexible y de múltiples posibilidades.

Bibliografía

- CATALDI Z, FIGUEROA N, LAJE F, KRAUSS G, BTRITOS P, GARCIA MARTINEZ R, *El rol del profesor en el la modalidad de B- Learning Tutorial*. Centro de Ingeniería del software e Ingeniería del conocimiento. ITBA Argentina. 2006
- DAVINI M C. 1989. *Metodología estudio trabajo como una opción pedagógica en la formación y capacitación del personal de salud*. OPS. Buenos Aires.
- JUAREZ H, VIDAL E, SABULSKY G. 2002. *Material de aprendizaje del Curso Interuniversitario de Educación a distancia*. Red de Educación a Distancia de las Universidades Nacionales de la región centro-oeste. UNRC. Junio de 2002.
- ONRUBIA J. 2005 febrero. *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. RED Revista de Educación a Distancia, numero monográfico II. Barcelona España.
- PERAZZO, M. *La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y práctica*. Revista Universidad y sociedad del conocimiento. Vol. 5 nº 1. 2008. UOC (Universidad Oberta de Catalunya). ISSN 1698-580X.
- REGEYRA EDELMAN M G. 2011. *Aprendiendo con las TICs: una experiencia universitaria*. Revista electrónica Actualidades investigativas en educación. Vol. 11. Julio 2011. PP 1-29. Universidad de Costa Rica.
- RUIZ DEL CASTILLO A y ROJAS SORIANO R. 1997. *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*. Editorial Plaza Valdés. México.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. 1999. *La educación superior de cara al Siglo XXI*. Editorial Mirambell. Costa Rica.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. 2010. La educación permanente y su impacto en la educación superior, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE- UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 120-
- WALLINGRE N y Torre S. 2009. *Problemática en la contracción del concepto de E-Learning*. Revista de la red universitaria de educación a distancia.
- YUNI J, Urbano C 2005 *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Tercera Edición. Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.

Del pizarrón a Facebook ¿Y después? Una experiencia en Física de Ingeniería

Jorge Vicario

Con casi 14 años de trabajo en educación a distancia por medio de Internet y unos 40 de docencia universitaria, hablar de enseñar Física o de emprender cualquier proyecto comunicacional sin el uso de las TIC, me parece hoy algo impensado.

Mi relación con la educación a distancia había comenzado a mediados de los '80, mucho antes de la masificación de Internet. Cuando apenas si se pensaba en la elaboración de módulos impresos para el estudio independiente y la planificación de encuentros presenciales en la misma universidad o en algunos centros regionales adonde pudieran dirigirse los estudiantes.

Todo cambió en 1999, con el nacimiento de un proyecto del Ministerio de Educación de la Nación, que ofrecía financiamiento para la elaboración de cursos a distancia y que a quienes formábamos parte del área Física nos permitió poner en marcha una idea que veníamos manejando desde hacía dos o tres años: implementar un curso preuniversitario que mejorara las condiciones de acceso a Ingeniería. El proyecto nació como una propuesta de enseñanza a distancia por medio de material impreso y al año siguiente se subió a la web en el formato de hipertexto. En 2005 se mudó a una plataforma virtual y ahora convive con una experiencia en Facebook que busca solucionar el problema de la baja interacción por parte de los alumnos.

Hoy las TIC están definitivamente incorporadas a mi vida, como a las de tantos docentes. Tanto en los aspectos sociales cuanto académicos, resulta muy difícil pasar un día sin acceder a Internet para corroborar algún dato, bajar algún material que facilite el aprendizaje (humor científico, videos, actividades novedosas, etc.), entrar en Facebook o utilizar el e-mail.

Con la aparición de las TIC se fueron modificando las relaciones interpersonales a través de nuevas formas de interacción. Batista y otros (2007) señalaron la importancia de las TIC tanto en la producción de bienes y servicios como en los procesos de socialización que se dan en una instancia educativa. A su juicio, la importancia de las TIC radica en el poder para mediar en la formación de opiniones, valores, expectativas sociales, modos de sentir, pensar y actuar sobre el mundo. Y en este contexto social, sostienen que la escuela (y la educación en general) debe también garantizar la alfabetización digital de niños y jóvenes, permitiendo el ingreso a los lenguajes digitales.

Puestos a destacar las virtudes facilitadoras de las TIC, estos autores enumeran que su utilización posibilita: procesar datos de manera rápida y fiable, automatizar tareas, almacenar grandes cantidades de información, establecer comunicaciones diacrónicas y sincrónicas, aprender y trabajar colaborativamente, producir contenidos y publicarlos en la Web y participar en comunidades virtuales de aprendizaje.

Varios son los autores que describen la fuerte expansión de las TIC en los últimos tiempos y cómo se han convertido en un elemento de simpatía entre los jóvenes por lo que es posible utilizarlas para potenciar su aprendizaje. De hecho, en todo el mundo se realizan importantes inversiones en computadoras e insumos, como también fuertes esfuerzos en la introducción de propuestas educativas que incorporen TIC como recursos para el aprendizaje (Valeiras, 2006). Basta mencionar las inversiones realizadas en la Argentina

para la puesta en marcha de la propuesta Conectar Igualdad, que provee de netbooks a los alumnos de escuelas públicas, en un proceso que ya está siendo estudiado por numerosos grupos de investigación.

Por otra parte, gran parte de los docentes utilizan las TIC para comunicarse con sus alumnos por correo electrónico, para bajar materiales educativos de Internet, para crear blogs con sus materiales o para trabajar con sus alumnos en plataformas virtuales rentadas o de libre acceso, como Moodle o Claroline. Existe entonces un marcado interés por el tema y una preocupación por capacitarse y capacitar a sus alumnos también, ya que –como bien se establece en los fundamentos de Conectar Igualdad- la utilización de las TIC en educación no es solamente el uso de las nuevas tecnologías, sino también el aprendizaje de competencias en gestión de información, comunicación, intercambio con los demás, capacidad de innovación y actualización permanente.

Quienes participamos de las actividades de ingreso a la Facultad de Ingeniería, veníamos trabajando sobre propuestas didácticas que promovieran mejoras en el rendimiento académico –medido en las evaluaciones de ingreso y en las asignaturas de primer año-, como así también una superación de sus representaciones mentales acerca del movimiento de los cuerpos (Vicario y otros, 1994). Esto se fue trabajando desde el concepto de modelo representativo bajo la Psicología Evolutiva de Piaget (Moreno Marimón, 1988), para pasar luego a la teoría de los modelos mentales que propone la Psicología Cognitiva (Gardner, 1993), analizados a partir de las explicaciones proposicionales y gráficas a las que acuden los alumnos para argumentar acerca del movimiento de los cuerpos, (Norman, 1990).

En el año 2005, con la creación del SIAT (Sistema de Apoyo a la Teleformación) decidimos la experiencia de aprendizaje virtual a esta plataforma virtual, por entender que ofrece una gran interactividad y favorece la tarea de los docentes-tutores ya que permite al alumno: a) extraer contenidos y actividades; b) enterarse de novedades, c) participar de foros de discusión; d) comunicarse por e-mail con el tutor y con sus compañeros, y e) enterarse de los resultados de sus evaluaciones y acceder a las evaluaciones resueltas (Vicario y otros, 2006).

El curso se sigue ofreciendo ahora como un Taller de Preparación para el Ingreso a la Facultad de Ingeniería y, más allá de algunos cambios formales en su validez como acreditación para el ingreso, ha tenido resultados positivos (Fernández y otros, 2012), como un mayor porcentaje de aprobación entre quienes hacían el preingreso por la plataforma virtual (25/30% frente a 5% de quienes estudiaban por su cuenta), situación que mejoraba hasta el 35 % si se consideraba el nivel de interacción virtual: mayor participación en los foros y envío y discusión de actividades.

Los resultados no fueron los mismos cuando quisimos utilizar la plataforma del SIAT, como recurso de apoyo para favorecer el aprendizaje de la Física en el primer año de las carreras de Ingeniería, montando una experiencia de b-learning, semi presencial, donde el profesor cumple dos roles, el tradicional en el aula y el de tutor on-line. Muy pocos alumnos se entusiasmaron con seguir utilizando la plataforma SIAT. La excusa era que para ingresar en el aula virtual había que cumplir con varios pasos, además de estar registrados con nombre de usuario y contraseña. De la anterior Jornada Interinstitucional surgió la posibilidad de utilizar las redes sociales tan en boga entre los jóvenes como Facebook o Twitter. Esto se vio favorecido por una encuesta tomada a los estudiantes, estos manifestaban su predisposición a utilizarlas.

La propuesta consiste en utilizar el Facebook como herramienta de comunicación para acordar clases de consulta, avisar sobre cualquier cambio de horario de las clases presenciales, informar sobre los prácticos de laboratorio y dar a conocer las calificaciones de las

evaluaciones parciales, entre otras actividades. Al mismo tiempo, se invita a los alumnos a formular en el Facebook cualquier duda que tengan sobre cuestiones conceptuales o la resolución de algunos problemas. La idea es que este espacio virtual comience a funcionar también como un foro de discusión que facilitara el aprendizaje colaborativo.

A un año de la puesta en marcha de esta nueva etapa, debe decirse que el Facebook fue bien recibido por los alumnos, al punto que su participación fue creciendo con el tiempo. No se logra, sin embargo, una participación en la discusión de situaciones problemáticas planteadas por el profesor o que ellos mismos formulen con mayor soltura sus dudas e inquietudes. Esto irá mejorando en la medida que los docentes nos familiaricemos más con Facebook y hasta que aparezca otra herramienta informática que tenga un mayor potencial como recurso pedagógico. Y que rápidamente adoptaremos, seguramente.

Bibliografía

- BATISTA, M. A. y otros (2007). *Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en www.me.gov.ar/curri-form/publica/tic.pdf (Marzo 2013).
- FERNÁNDEZ, A. y otros (2012). Avances y limitaciones de una propuesta de aprendizaje virtual de la Física. Terceras Jornadas de Ingreso y Permanencia en Carreras Científico – Tecnológicas. San Juan (Argentina).
- GARDNER, H. (1993) “La mente no escolarizada”. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON LAIRD, P. (1990) “El ordenador y la mente”. Barcelona: Paidós
- MORENO MARIMÓN, M. (1988) “Imaginación y Ciencia. Ciencia, aprendizaje y comunicación”. Barcelona: Editorial Laia, Cuadernos de Pedagogía.
- VALEIRAS N. (2006) Las tecnologías de la información y la comunicación integradas en un modelo constructivista para la enseñanza de las ciencias. España: Universidad de Burgos Ed. pp 17-39.
- VICARIO, J. y otros (1994) “El aprendizaje como superación de modelos representativos”. International Conference “Science and Mathematics Education for the 21 st. Century”. Concepción (Chile). Páginas 599-607.
- VICARIO, J. y otros (2006) “Del hipertexto a la plataforma virtual: una experiencia de aprendizaje en Física preuniversitaria”, en *Experiencias Docentes en Ingeniería. Desde el ingreso a la práctica profesional supervisada*. Argentina: Editorial Universidad Nacional de San Luis.

Agradecimiento: Se agradece el apoyo de la Facultad de Ingeniería y de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC, para el desarrollo del Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en el Aprendizaje de las Ciencias (PIIAC).

Redes sociales como complemento del aula virtual en la enseñanza a distancia

Analía Chiecher, Cecilia Ficco y Paola Bersía

Introducción

El trabajo se enmarca en un PIIMEI aprobado por la Secyt de la UNRC cuyo objeto se vincula con indagar acerca de los perfiles y características de ingresantes en dos facultades de la UNRC, a saber: 1) Facultad de Ingeniería (FI), donde las carreras se dictan en modalidad presencial; 2) Facultad de Ciencias Económicas (FCE), donde las carreras se dictan tanto en modalidad presencial como a distancia. Particularmente para esta presentación, se focalizará la mirada en el grupo de ingresantes que en 2013 iniciaron carreras en la FCE con modalidad a distancia.

Entre diversas variables analizadas en relación con el perfil de los ingresantes en la facultad y modalidad referida, se relevaron datos respecto del uso de redes sociales así como de la posibilidad de incluirlas como espacios académicos. Las respuestas de los sujetos orientan a pensar en posibles acciones pedagógicas que incluyan el uso de redes sociales (específicamente Facebook) como complemento de la enseñanza virtual que se ofrece con la mediación del SIAT.

Redes sociales. Las potencialidades de Facebook

En el contexto en que nos movemos diariamente, Facebook es sin dudas la red social que más popularidad ha alcanzado y mayor cantidad de usuarios ha captado en un corto tiempo. No obstante, hablar de las dimensiones de la red es arriesgado porque va en constante crecimiento y los datos se desactualizan rápidamente (López y Ciuffoli, 2012). Si hay un grupo etéreo en el que las redes sociales han tenido una gran penetración es en el de los adolescentes y jóvenes. Ellos han colonizado estos nuevos mundos virtuales muy rápidamente, al punto que el uso de las redes sociales está conformando el modo en que los jóvenes se comunican, establecen relaciones interpersonales, conocen el mundo e interactúan con él (Sádaba y Brinqué, 2011).

En el marco descripto, las redes sociales constituyen un fenómeno contemporáneo que nos apela directamente como educadores, pues si algo resulta claro, es que en la medida que las tecnologías son parte de la cotidianeidad, entender la educación sin ellas es una forma de entender la educación lejos de la realidad (Castañeda, 2010). Pensamos que, tal plantea uno de los ejes para estas Jornadas, el docente debe redefinir y aggiornar su actividad ante este estudiante conectado y participe activo de las redes sociales. Orientados por este pensamiento, sondeamos opiniones al respecto en un grupo de ingresantes en carreras de la FCE en modalidad a distancia. Las respuestas obtenidas avalan ampliamente -como se verá en la sección de resultados- la idea de generar contextos educativos en el mismo Facebook, que operarían como complementarios de la actividad académica que tiene lugar en el aula virtual provista por el SIAT.

Aspectos metodológicos

Participaron del estudio 200 aspirantes (de un total de 270) que se inscribieron en 2013

para iniciar alguna de las Carreras que ofrece la FCE en modalidad a distancia.

En el marco de un relevamiento más amplio, que incluyó la administración de una batería de instrumentos orientados a medir distintas variables referidas al perfil de quienes inician una carrera en modalidad a distancia (ver Ficco et al., 2013), se administró un cuestionario cuyo objeto estuvo centrado en sondear acerca del uso de redes sociales. De ese cuestionario, se toman para el análisis presentado en este trabajo las respuestas a dos preguntas, a saber: 1) Si formas parte de una red social ¿De qué red social formás parte?; 2) Formarías parte de un grupo cerrado en Facebook cuyos integrantes fueran los ingresantes en carreras de Ciencias Económicas?; 3) describe las razones por las que te parece de interés (o no) formar parte de un grupo cuyos integrantes sean tus pares ingresantes.

Resultados

De los 200 ingresantes relevados, todos afirmaron ser parte de alguna red social, siendo Facebook la protagonista; de hecho, el 95% del grupo tiene una cuenta en esta red social.

Frente a la pregunta “formarías parte de un grupo en Facebook integrado por ingresantes en Ciencias Económicas?”, la mayor parte de los sujetos respondieron afirmativamente (84%). En este marco, parece interesante analizar las razones por las que, desde la perspectiva de estos sujetos, sería valioso formar parte de un grupo integrado por ingresantes de carreras de la FCE en modalidad a distancia.

Realizando un análisis inductivo de las respuestas y construyendo las categorías a partir de los datos mismos, se aprecian cuatro razones generales o justificativos (no mutuamente excluyentes) por los que, en la perspectiva de los estudiantes, sería valioso contar con la posibilidad de formar parte de un grupo en la red social. A continuación se enuncian las categorías en orden de frecuencia decreciente, se definen y ejemplifican.

1. *1. Facebook como espacio de intercambios académicos.* 106 de los 167 sujetos que asignaron valor a la posibilidad de formar parte de un grupo de ingresantes en Facebook avalaron su respuesta argumentando que sería éste un espacio propicio y con potencialidades para intercambiar información académica, para plantear dudas, responder preguntas de otros, ayudarse mutuamente, formar grupos de estudio, dar a conocer o informarse horarios, fechas de parciales, novedades sobre la carrera, etc. Aún cuando disponen del entorno del SIAT para todas estas cuestiones, consideran que la interacción sería más fluida en Facebook. Ejemplo: *“estaría bueno para poder comentar sobre los trabajos y actividades que nos den los profesores y para sacarnos dudas entre todos y ayudarnos con materiales de investigación y ejercicios”.*
2. *2. Facebook como espacio de socialización.* 68 de los 167 ingresantes que reconocieron como valiosa la posibilidad de conformar un grupo cerrado en Facebook, argumentaron que éste espacio sería propicio para conocer mejor a sus pares (por ejemplo a través de las fotos de perfil), para relacionarse, para hacer amistades, vínculos, etc. Incluso algunos destacaron el valor de los intercambios en la red social en tanto y en cuanto no se encuentran presencialmente por cursar bajo la modalidad a distancia. Ejemplo: *“estaría bueno porque creo que todos manejamos Facebook con facilidad y se presta para crear una relación de amistad, o por lo menos un poco más fluida que por el siat con los compañeros”.*
3. *3. Facebook como espacio de comunicación y conexión permanente.* 53 de los 167 ingresantes que valoraron la posibilidad de integrar un grupo en facebook destacaron las potencialidades que tendría éste espacio para mantener una comunicación y contacto permanente con los pares. En muchos casos se hizo referencia a la po-

pularidad de la red social, ampliamente difundida y de uso masivo, así como a la posibilidad de tener un acceso permanente a través de los teléfonos celulares que, en su mayoría, cuentan con esta aplicación. Ejemplo: “*ya tengo varios grupos de Facebook... ayuda mucho estar conectados con mayor frecuencia ya que el Facebook se puede conectar desde cualquier celular*”.

4. *Facebook como espacio para compartir*. Por fin, 32 de los 167 ingresantes que valoraron la posibilidad de crear un espacio en Facebook, aludieron a que el mencionado contexto favorecería la posibilidad de compartir experiencias de interés común, conocimientos, materiales, inquietudes, intereses, ideas, vivencias, información, errores, etc. Ejemplo: “*podríamos compartir comentarios e información de ayuda para todos*”.

Conclusiones y propuestas

Tomando en cuenta las respuestas de los ingresantes en carreras de la FCE en modalidad a distancia, parece oportuno señalar que las planificaciones docentes no deberían ignorar el uso y aprovechamiento de las redes sociales, contextos que los alumnos transitan cotidianamente y que además valoran como potencialmente beneficiosos para la educación, para la integración en la vida universitaria y la socialización con sus pares. En otros términos, parece imprescindible que desde los ámbitos educativos los docentes realicen propuestas orientadas a la integración curricular de estas herramientas de comunicación, colaboración e interacción social entre el alumnado.

Referencias bibliográficas

- CASTAÑEDA, L. (2010) *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Eduforma: Sevilla.
- FICCO, C.; A. Chiecher y P. Bersia (2013) El ingreso en carreras con modalidad a distancia. Descripción de un dispositivo de seguimiento para identificar factores potencialmente desencadenantes del abandono. *VI Seminario Internacional de Educación a Distancia*. Universidad Nacional de Cuyo. Octubre de 2013.
- LÓPEZ, G. y Ciufolli, C. (2012). *Facebook es el mensaje. Oralidad, escritura y después*. Buenos Aires: La Crujía.
- SÁBADA, Ch. y X. Brinqué (2011) *Redes sociales. Manual de supervivencia para padres*. Buenos Aires: Viceversa.

Entornos Virtuales y Formación Flexible en el Dictado de la Química para los Alumnos de Medicina Veterinaria

Paola Beassoni - Ana Laura Villasuso - Graciela Racagni

Introducción

Los estudiantes universitarios en la actualidad están insertos en un mundo culturalmente globalizado cuyas prácticas están marcadas por el consumismo. Esta nueva generación de estudiantes se inscriben en la llamada “Generación Red” (Mastache, 2011). Los jóvenes posmodernos valoran los desafíos, el probar límites del espacio y el tiempo, la innovación cotidiana, el entretenimiento como modo de vida y cuestionan los modelos vigentes de autoridad y los esquemas de relaciones entre las generaciones. Este grupo etario se mueve en un universo de dinamismo, fragmentación, inmediatez; en un contexto “mosaico” de continua estimulación (Mastache, 2011). Uno de los roles de la Universidad tiene que ver con posibilitar las herramientas pedagógicas y metodológicas para lograr que los alumnos desarrollen las competencias adecuadas y construyan un aprendizaje personal dotado del equipamiento teórico - práctico necesario para reforzar el proceso de construcción de su identidad. El estudiante universitario de la era digital requiere de una alfabetización multimodal entendida como “la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso personal, social y cultural de múltiples herramientas y lenguajes de representación como práctica social, y no solamente en las habilidades instrumentales de utilización de las distintas tecnologías” (Área, Gros y Marza, 2008 citado en Ureña, 2010). Esta alfabetización multimodal demanda un replanteamiento de algunos aspectos de la práctica educativa: por ejemplo, la alfabetización simultánea en lectoescritura, competencias audiovisuales, digitales e informacionales. El desafío es aprovechar el potencial educativo de las nuevas tecnologías y posibilitar que la educación ocurra también en otro ámbito fuera del recinto tradicional.

Objetivos de la innovación

El trabajo realiza un análisis, desde el paradigma educomunicativo, de la asignatura Química Biológica I, de la carrera Medicina Veterinaria-Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En el marco de un proyecto PIIMEG nos propusimos dos objetivos: “Favorecer la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza” a través de la elaboración de un material multimedia. Mientras que al mismo tiempo nos centraremos en trabajar con nuevas estrategias pedagógicas usando diferentes herramientas TICs.

Incorporación de recursos de la web 2.0 en la cohorte 2013

Inicialmente y en el marco de un proyecto PIIMEG 2011-2012, se diseñó una página web (<http://www.siat.unrc.edu.ar/siat2/archivos/preingreso-agronomia2011/autoeval.html>) para el pre-ingreso de Medicina Veterinaria que se utiliza en la modalidad a distancia y como material de apoyo a la modalidad presencial. El resultado de la implementación del PIIMEG 2011 superó las expectativas, ya que se usó también en las instancias de EIU (Encuentro de Integración Universitaria) e incluso como recurso de apoyo en las clases de Química Biológica I en la cohorte 2013. Esta asignatura no utiliza las aulas virtuales de la plataforma de SIAT debido a la baja consulta de los alumnos. Por el contrario, el sistema de información para alumnos, (SIAL, <https://sisinfo.unrc.edu.ar/>) contiene el sitio de la asigna-

tura aunque en la actualidad se usa solo como repositorio de materiales y de información. Frente a esta situación, y teniendo en cuenta que el uso de redes sociales se ha impuesto profundamente en las rutinas diarias de los estudiantes, y considerando la disponibilidad de recursos didácticos del área disciplinar, es que en la cohorte 2013 se implementó el uso de un blog y de la red social Facebook con fines educativos. La realización de una encuesta al inicio del cursado reveló que el 77% de los alumnos contaban con una computadora en su hogar y de éstos, el 89% con acceso a internet, con lo cual la implementación era viable. El esqueleto de la asignatura fue el blog creado con la aplicación Blogger (<http://quimicabiologica3058.blogspot.com.ar/>). El objetivo de la implementación fue acercar a los alumnos a recursos didácticos multimedios como esquemas animados, videos educativos, actividades interactivas, etc. En este sitio, se crearon entradas con cada uno de los temas principales, con un resumen de los contenidos y con recursos didácticos disponibles en la web 2.0. Sin embargo, el acceso al blog implica que el alumno se interese y tenga curiosidad lo que se reflejó en un aprovechamiento parcial del recurso.

En contraste, cuando se utilizó la red social Facebook (FB), a través de la creación de un grupo cerrado, se obtuvieron mejores resultados. La encuesta mencionada anteriormente indicó que el 100% de alumnos era usuario de esta red social permaneciendo conectados la mayor parte del tiempo. Su uso garantizó un rápido contacto entre alumnos-docentes y alumnos-alumnos. Inicialmente se colocaron links con las nuevas entradas del Blog, de modo que cada alumno recibió notificaciones específicas para cada novedad. Posteriormente el grupo de FB evolucionó a ser un lugar de consulta y de discusión de inquietudes o soluciones problemáticas. En algunas ocasiones se incorporaron ejercicios extras que fueron discutidos entre todos, en otras ocasiones los mismos alumnos realizaron preguntas que generaron discusiones muy interesantes, con lo cual se desarrolló un ambiente de trabajo colaborativo y constructivo, de manera natural. Además, se emplearon otros recursos didácticos por eje: las “bases bioquímicas del efecto de fármacos de uso cotidiano” integrando conceptos de estructura de proteínas, acción enzimática, afinidad y especificidad de una enzima y química orgánica. Al respecto, hubo una respuesta muy positiva de los alumnos al visualizar una proteína en 3D, con diferentes representaciones.

Consideraciones finales

Los jóvenes actuales participan en las redes sociales utilizando un paradigma diferente al que experimentan dentro de las aulas; pensamiento que no se condice con la propuesta de enseñanza vigente en la química, que continua siendo transmisiva. Hacer uso de las nuevas tecnologías y reconocerlas como herramientas potenciadoras y facilitadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje de la química es un nuevo desafío para el área. La incorporación de las TICs puede hacerse en modelos transmisivos o dialógicos por lo que es común que se trasladen esquemas de espacios analógicos a espacios digitales (Aparici, 2011), donde las experiencias educativas no dejan de ser gutenberguianas repitiendo el modelo de educación bancaria (Freire, 1973). Los procesos educativos mediados por TICs, significan un cambio cultural y las prácticas que se pongan en marcha deben conducir a la producción de conocimiento a partir de la colaboración y construcción social individual y colectiva (Aparisi, 2011). Estamos en una etapa de *aprendizaje mixto*. George Siemens señala que: “Muchas universidades si bien usan principios de aprendizaje interconectado, las mismas se dan en un nivel no estratégicamente planeado. En contraste, educadores individuales están usando blogs o *YouTube*, o recursos educativos abiertos, para mejorar la calidad de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes” (Siemens, 2011). Este fue el caso de la asignatura Química Biológica I, cohorte 2013 de Medicina Veterinaria en la UNRC, donde se inició con la implementación en un grupo de alumnos de algunos recursos tecnológicos. Esta imple-

mentación fue el puntapié inicial del cambio hacia un modelo educomunicativo endógeno y dialógico, intentando que el alumno abandone la postura pasiva en el aula. Se logró extender el aula fuera de los límites físicos y se hizo accesible desde diferentes medios. El resultado fue muy positivo, los alumnos se mostraron muy interesados, ávidos de nuevos ejemplos y recursos; hecho que se reflejó en un mayor porcentaje de alumnos promocionados. Una encuesta realizada al finalizar la asignatura reveló el alto grado de aceptación de la incorporación del blog y el uso de la red social Facebook, valorándolo como “excelente y muy interesante” como ya ha sido descrito por otros autores (Gómez & Roses, 2012). La perspectiva para el año próximo es la aplicación de 2 webquest ya diseñadas (enzimas y estructura/función de proteínas) como así también continuar con el desarrollo de la página web y trabajar en la mediación de diversos recursos audiovisuales que serán luego usados como recursos propios de la página web de la asignatura.

Bibliografía

- APARICI, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. *Revista digital la educación*.
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- GALAGOVSKY, L. (2005). La enseñanza de la química pre-universitaria: ¿qué enseñar, cómo, cuánto, para quiénes? *Química viva*.
- GÓMEZ, M., & Roses, S. y. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, 131-138.
- KAPLUN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MARTINEZ RIACHI, S. (2007). Reflexiones sobre la enseñanza de la Química. *Química viva*.
- MASTACHE, A. (2011). Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza. En *Democratización de la Universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes* (págs. 167-202). Comahue: Editorial de la Universidad Nacional el Comahue.
- SIEMENS, G. (2011). Todas las respuestas sobre Conectivismo. *LearningReview*.

Algunas Reflexiones Vinculadas con la Incorporación De Las TIC en la Práctica Docente

Gladys Schwartz - Graciela Raffaini - María Cecilia Llasder

Las reflexiones que se presentan forman parte de un Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de Grado, (PIIMEG-2011-2013), denominado: "Integración curricular y didáctica de las TIC desde una perspectiva fundamentada y crítica. Una innovación en la formación de profesores"¹ llevado a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto, aprobado y subsidiado por Secretaría Académica y SECyT. Se implementa con los equipos de cátedra y estudiantes cursantes de los espacios curriculares "Didáctica General" de los Profesorados de Filosofía y Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas y del espacio curricular "Práctica Docente" del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas, Física-Química y Naturales. Intenta posibilitar al futuro docente una formación inicial acerca de, con, desde y para las nuevas tecnologías (Gutiérrez Martín. 1997) que invaden todos los ámbitos culturales actuales y que la sociedad le demandará como responsable de enseñanza.

Coincidimos con Gutiérrez-Jimenez et al. (2010) en que los ambientes virtuales ofrecen oportunidades educativas excitantes y que las innovaciones tecnológicas cambiarán los cursos de la enseñanza tradicional. Siendo para ello necesario contar con docentes capacitados en brindar una propuesta pedagógica innovadora con una integración curricular crítica de las TIC para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos, nativos digitales al decir de Ávalos (2010), inmersos en un tercer entorno que reclama cada vez más de una alfabetización digital y de una serie de operaciones intelectuales y habilidades de selección y organización de información.

Las reflexiones propuestas en esta presentación surgen de una experiencia realizada en el contexto del PIIMEG, en la práctica docente inicial de los alumnos del Profesorado en Ciencias Biológica y en la programación didáctica realizada por estudiantes de los profesorado de Geografía y Filosofía, consistente en la incorporación de las TIC en las programaciones didácticas y en la implementación de un proceso de enseñanza en una escuela secundaria. Para ello se realizaron un conjunto de acciones relevantes entre las que se destacan: un Seminario en el que se aborda las características de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación haciendo especial referencia al uso de las TIC como entorno y como sistema simbólico. Asimismo se aborda las potencialidades pedagógicas y didácticas de las TIC y modelos de incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza.

La evaluación de la integración curricular de las TIC generó la necesidad de elaborar una serie de criterios que fueron utilizados por docentes y estudiantes participantes para fundamentar críticamente la incorporación de TIC realizada.

Sin intentar ser exhaustivo consideramos relevantes los siguientes criterios:

- *Pertinencia del uso.* El docente dispone de numerosas herramientas o recursos TIC, que deberá seleccionar para la enseñanza de un contenido curricular aquel que sea pertinente (en el sentido de adecuado) a la naturaleza del contenido, los propósitos educativos y el tipo de actividad propuesta, el interés de los estudiantes, los recursos informáticos disponibles, entre otros.

1. *Finalidad del uso,* refiere a la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza

1 Dirigido por Gladys Schwartz

o/y en las actividades propuestas a los estudiantes en los procesos de aprendizaje, es decir en la práctica del docente o del estudiante.

Se espera que los estudiantes puedan seleccionar, justificar y fundamentar el recurso TIC en la enseñanza en función de las intencionalidades propuestas, el contenido a enseñar, y sus propias habilidades de manejo del recurso. Asimismo, puedan justificar la selección de TIC como herramienta de aprendizaje teniendo en cuenta propósitos y contenidos, las posibilidades institucionales, del grupo, y el interés de los estudiantes. Asimismo tendrá que considerar el tipo de acción a realizar por los estudiantes como seleccionador o como generador de información..

- *Momento del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que se emplean.* Se refiere a los momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que se incorpora las Tic siendo definidos los momentos según la propuesta ausubeliana:

Ausubel distingue en el proceso de aprendizaje, cuatro momentos, con finalidades diversas, aunque interdependientes y interactuantes. Ellos son Motivación y esfuerzo voluntario, Recepción o captación del objeto de conocimiento, Procesamiento de información o retención de los significados obtenidos y organización con los conocimientos disponibles en la estructura cognoscitiva y reproducción de la información o invención o momento del uso de la misma en diferentes situaciones. Cada uno de estos momentos demanda diferentes acciones con la información, tipos de acciones a tomar en consideración para decidir el recurso TICs a utilizar.

- *Modalidad de implementación,* este criterio refiere a los modelos pedagógicos didácticos de incorporación de las TIC, en educación. La modalidad tecnológica requiere la enseñanza del uso de las TIC como herramienta, mientras que la modalidad crítica, desmitificadora incorpora la enseñanza de la vigilancia epistemológica y el análisis de los valores que sustentan la información haciendo explícito un contenido del currículum oculto.
- *Modalidad del uso* de las Tic como herramienta o como entorno.

A modo de cierre

Considerando los planteos realizados en las políticas educativas en relación con la alfabetización digital y la promoción del uso de computadora, se podría afirmar que a pesar de esfuerzos puntuales realizados en las asignaturas de la currícula del profesorado, el uso de TIC resulta rudimentario, utilizadas como herramienta de enseñanza, en los momentos de retención y reproducción de información y se lo hace con una modalidad técnica. Creemos, entonces, que las propuestas aisladas de diferentes espacios curriculares no son suficientes para una incorporación reflexiva y crítica, por lo cual sugerimos crear un espacio específico en la currícula de formación docente para incorporar su conceptualización, naturaleza, potencialidades pedagógica didácticas y promover en los estudiantes el desarrollo de competencias y de criterios de pertinencia según intencionalidad, contenidos y actividades propuestas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencia

ÁVALOS, Mariano (2010): *¿Cómo trabajar con TIC en el aula? Una guía para la acción pedagógica.* Editorial Biblos. Buenos Aires

- GUTIÉRREZ JIMENEZ, Javier; Schile Guzmán, María; Luna Cazáres, Lorena; Díaz Pérez, Daniel y Vidal López, Dolores (2010): La Internet como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de la Biología. *Revista de Educación Bioquímica*, Vol 29, N° 4. Universidad Autónoma de México. México. 120-124 pp
- GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso (1997): *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Ediciones de la Torre. Madrid

Hacia una transformación de la formación docente en el contexto educativo actual

Lorena Montbrun - Adriana Moyetta - Ernesto Cerdá

Desde la Coordinación de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas de la Secretaría Académica, hace un tiempo se ha conformado un espacio para pensar y debatir el nuevo escenario generado a partir del impacto de las TIC en el ámbito educativo universitario. En ese sentido estamos llevando a cabo acciones y proyectos cuyos objetivos principales giran en torno a promover el pensamiento crítico y reflexivo en cuanto a la integración de las tecnologías en las diferentes modalidades educativas.

Experiencias en conjunto con la Facultad de Ciencias Económicas

Una de las líneas de acción en las que actualmente se está avanzando de manera constante y progresiva, tiene que ver con el trabajo conjunto con la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), a través de su Dirección de Educación a Distancia. A principios del año 2012 y a partir de reuniones de trabajo con la responsable de esta Dirección, se rescataron aportes y sugerencias de docentes de la Facultad que participaron en las "I Jornadas Institucionales de Tecnología Educativa". Así se evidenció la necesidad de iniciar un proceso de definición de nuevos espacios de formación, que nos permitieran acercarnos a temáticas vinculadas con la mediación, el trabajo interdisciplinario, el reconocimiento pedagógico y comunicacional de la tecnología y a una mayor intervención desde la evaluación procedimental y actitudinal, en la modalidad de educación a distancia.

Así es como se propuso como primera acción un espacio de formación interdisciplinaria que tuvo como objetivo generar un ámbito de trabajo colaborativo entre profesionales de distintas disciplinas, en el cual los docentes de la Facultad pudieran dialogar y elaborar conjuntamente conocimientos sobre diseño y producción de materiales escritos para procesos de enseñanza y aprendizaje bajo la modalidad a distancia, y a la vez avanzar en la redefinición o reelaboración de los materiales didácticos que utilizan en dicho modelo.

Durante el desarrollo de la propuesta se buscó revalorizar las experiencias de los equipos de trabajo poniéndolas a disposición de todos los grupos (y hacia el interior del grupo, buscando la continua interpelación), sobre todo de aquellos que menos práctica tienen en la modalidad no presencial por su reciente incorporación a la misma. Esto fue posible, en principio, gracias a la predisposición de todos los actores que intervinieron en la experiencia de propiciar un espacio educativo basado en el diálogo y la participación, dejando recuperar la historia, la experiencia docente desde cada disciplina y así poder compartirla, ponerla en discusión. Esto desde la base de que "Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad." (Freire, 1998: 9). También, como bien dice Prieto Castillo, "se nos facilita el aprendizaje cuando conceptos y prácticas se acercan a nuestro corazón y a nuestro piel; cuando podemos construir desde lo que sabemos hacia lo que no sabemos, desde nuestros esquemas mentales hacia la incorporación de recursos para interpretar hechos y situaciones. Por eso son tan importantes los ejemplos, la recuperación de experiencias, el tomar al otro, al interlocutor, como punto de partida para la maravillosa aventura del aprendizaje." (1999: 33).

De las interesantes intervenciones producto de este proceso se rescató la necesidad de responder a la intención de interdisciplinariedad e interacción entre las diferentes discipli-

nas, generando un desafío de pensar en espacios en los que construir colectivamente entre los docentes y las unidades académicas, sea el objetivo predominante.

Así surge la intención de conformar una comisión de trabajo interdisciplinar para el desarrollo de una guía de estilos gráficos, destinadas a implementar en los materiales didácticos de la FCE que se usan en la modalidad. Para ello, convocamos principalmente a los docentes que habían participado del espacio de formación y que además estuvieron trabajando en la reformulación de los materiales escritos. Asimismo, para que pudieran estar representadas todas las áreas de la Facultad, convocamos también a otras personas que tienen a su cargo cátedras en la modalidad. En esta instancia de trabajo conjunto que actualmente estamos transitando, buscamos lograr que los criterios y puntos a considerar para una Guía de Estilos Gráficos sean consensuados, discutidos y problematizados desde las propias prácticas y conocimientos y que no sean exigidos por áreas externas descontextualizadas de la realidad que vive la FCE y sus carreras a distancia.

A modo de reflexión

A partir de lo vivencial, queremos plasmar en esta presentación ciertas reflexiones sobre el trabajo conjunto que estamos desarrollando con docentes de la FCE, sobre las formas de enseñanza y aprendizaje en los emergentes ambientes educativos mediados por tecnologías. En este sentido cabe preguntarnos: ¿cuáles son los caminos que estamos transitando para generar una transformación desde los enfoques de formación propuestos, para que como docentes podamos superar los modelos educativos tradicionales?

Bien sabemos que esta institución educativa que recorremos diariamente, en la cual nos hemos formado, es predominantemente presencial y posee un formato centrado en lo textual. Por ello la incorporación de las tecnologías digitales nos coloca como docentes, frente a un entorno diferente generándonos nuevos desafíos. Muchos de los docentes que hemos vivenciado desde nuestra formación el modelo educativo caracterizado por la unidireccionalidad, basado en modelos funcionalistas de comunicación donde prevalece la distinción entre el que emite y el que recibe la información, hoy hacemos uso de tecnología. Desde este lugar podemos preguntarnos: ¿qué tipo de uso estamos realizando con las tecnologías?, ¿este uso ha modificado nuestras formas de enseñar?, ¿o estamos replicando las mismas estrategias didácticas pero ahora con la incorporación de las TIC? Repensando estas preguntas, evidenciamos que el desafío está en cómo pasar de la clase tradicional, la llamada clase transmisiva, a una clase de metodología distinta, en donde el recurso tecnológico potencie la participación y colaboración en la construcción del conocimiento. Como bien plantea Maggio (2012), significa como superar el modelo clásico en donde la secuencia didáctica “explicación-aplicación” tiene escaso valor transformador tanto en estudiantes como en docentes.

Es desde este lugar que resurgen conceptos que tienen que ver con distintas formas de acceder al conocimiento en contextos educativos mediados por tecnología, donde el aprender con los otros y de los otros debería ser cada vez más natural. Uno de estos conceptos es el referido por R. Aparici como Educación 2.0: “*La educación 2.0 nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basada en el diálogo y en la participación que no requiere solo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones*” (Aparici, 2011: 6).

Las ideas que sostienen las actitudes y concepciones a las que refiere Aparici, tienen su origen en lo que se conoce como aprendizaje dialógico, concepto derivado de la teoría de la acción dialógica planteada por Paulo Freire en la década del 70. Dicho aprendizaje se fundamenta en un diálogo igualitario, en el que diferentes personas dan argumentos basados en propósitos de validez y no de poder.

Desde esta perspectiva Freiriana, debemos citar indudablemente al autor cuando refiere a cómo se construye el conocimiento desde la acción dialógica: *“No es el conocimiento estático que se transfiere al otro, como si se tratara de un depósito, no es el discurso de los eruditos, llenos de citas. Es mas bien el resultado del diálogo que parte de problematizar la realidad que se presenta retadora.”* (Freire, 1998:61).

Siguiendo estas líneas de pensamiento, es que deseamos expresar que estamos convencidos que si como docentes experimentamos nuevas formas de aprender, desde el acción dialógica y desde la construcción colectiva del conocimiento, podemos iniciar un camino que nos permita superar el modelo transmisivo en nuestras prácticas docentes.

Es por ello que desde nuestro equipo de trabajo buscamos que las propuestas de formación, no sean “paquetes cerrados de contenidos”, más bien propiciamos generar espacios de formación que tengan en cuenta las necesidades que surgen de la problematización dialógica de la realidad docente de la FCE en su modalidad a distancia. Por ello se pretende acompañar a los docentes desde un enfoque de formación integradora, donde se generen espacios abiertos y participativos, que posibiliten intercambiar ideas, visibilizar y asumir conflictos, resolver problemas y revalorizar y compartir experiencias. Así se podrán tomar decisiones en conjunto y construir colectivamente criterios de análisis para posibles transformaciones superadoras y de esta forma comenzar a extenderse, en el contexto del aula, en prácticas pedagógicas comunicativas basadas en el diálogo, la colaboración e intercambio entre los integrantes del acto comunicativo.

Por último, rescatemos como docentes cuál es nuestra responsabilidad en la educación. En este sentido compartimos con Roberto Aparici y Marcos Silva que: *“[...] un docente tiene la responsabilidad de mediar en la construcción de otro modo de pensamiento, de reinventar una nueva arquitectura de los saberes y, de alguna manera, de reinventar su profesión docente.”* (2011: 54).

Bibliografía

- APARICI, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. Revista digital La educ@ción, N° 145.
- APARICI, R. y SILVA, M. (2011). Pedagogía de la interactividad. España y Brasil.
- FREIRE, P. (1998). ¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural. (21a ed.) México: Siglo 21 Editores.
- MAGGIO, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica. Editorial Paidós.
- PRIETO CASTILLO, Daniel (1999). Educar con sentido. apuntes sobre el aprendizaje. 3era edición. EDIUNC.

Eje #2

**Innovación y Tecnología.
¿Implica la tecnología una innovación?**

La utilización del software Atlas.ti en el Análisis Crítico del Discurso (ADC)

Liliana Morandi - María del Carmen Montelar - Elsa Palou de Carranza

El objetivo de esta exposición en el contexto tecnológico que nos convoca es mostrar las facilidades y ventajas que esta herramienta nos ha aportado en los dos últimos trabajos emprendidos en el marco del análisis del discurso (ADC) sobre textos y producciones orales y escritas en la UNRC.

Los objetivos específicos son coincidentes con la metodología cualitativa que fundamenta nuestros estudios:

- Denotar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los datos analizados, a través de pasos sucesivos hasta llegar a la conceptualización o regla descriptiva o abstracciones de mayor nivel.
- Alcanzar mayor profundidad y riqueza analítica
- Generar información válida y confiable, comprensible intersubjetivamente, que permita comparar los resultados con otras investigaciones.

Metodología del ADC y del software Atals-ti

Repasamos los pasos del ADC para mostrar en cada uno la aplicación de las posibilidades del software, con la selección jerarquizada y progresiva de:

- a) la comunicación que será estudiada
- b) las unidades de análisis;
- c) las categorías que se utilizarán y
- d) el sistema de recuento o de medida

Primer paso: Selección de la comunicación

Los dos últimos trabajos de investigación aplicados al estudio de las prácticas discursivas de los alumnos de la Tecnicatura en Lenguas y Prof de Francés, en dos contextos: trabajos colaborativos de producción (entrevistas y grupos de discusión) y producciones de textos académicos (del resumen al informe en lengua materna y extranjera. En ambos proyectos hemos utilizado la herramienta en cuestión.

Con respecto al contenido por analizar este primer paso técnico implica tres objetivos:

- coleccionar los documentos o corpus de contenidos,
- formular guías al trabajo de análisis
- establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado.

Este trabajo sobre los documentos debe tratar lograr un contenido homogéneo, pertinente, en consonancia con los supuestos de la investigación.

Por último, cabe hacer notar que antes de trabajar sobre los documentos, se debe brindar un formato similar a todos ellos, que facilite su lectura y las observaciones.

Segundo Paso: Definición de las unidades de análisis

Las unidades de análisis corresponden a los segmentos de contenido por analizar caracterizados e individualizados para categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos. En nuestros protocolos estas unidades son de base gramatical referidas a las frases, el párrafo o tema. No tienen valor por sí solas, sino a través del conjunto que constituyen..

Los protocolos (discursos o textos escritos) son documentos completos que se dividen en párrafos con sentido completo. Generalmente se los titula con el nombre real o ficticio de su productor agregado al tipo de texto o discurso Ej. Entrevista Pamela; Resumen Roberto

Puede concluirse que en un solo estudio se puede usar más de una unidad de análisis y que el tema, las frases o párrafos contienen variedad de información y significados;

Tercer paso: Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación

La validez y confiabilidad de los resultados se fortalecen con *la determinación de reglas de análisis*, es decir, en determinar las condiciones para codificar o categorizar el material. A medida que se va progresando en la tarea, Atlas-ti registra la lista de los *codes* y si varias unidades reciben el mismo se suman las ocurrencias.

Las categorías pueden afinarse y cambiarse durante el análisis. En nuestras investigaciones hemos construido categorías más libres y cambiantes según analizáramos por ejemplo, actitudes (primer trabajo) o unidades más sistematizadas como en los textos escritos (categorías discursivas). Este *proceder libre e inductivo, comenzando desde los datos para definir reglas* que los clasifiquen y posteriormente codificarlos, es lo que se denomina “*codificación abierta*”.

Las categorías han sido comparadas con cajones o “casillas” en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo.

Es posible que las categorías vayan un poco más allá, representando *interpretaciones*. En estas intuiciones o inferencias el *uso de “memos” o notas* que se redactan a lo largo de toda la investigación, a manera de recuerdos o ayuda-memoria tiene una importancia fundamental. Las anotaciones son propias del método comparativo constante de Glaser y Strauss. En nuestros trabajos optamos por los memos numerados sucesivamente en cada bloque o párrafo de sentido y reunían los matices específicos que el discurso introducía en la expresión de una o de varias categorías relevadas para ese fragmento. Así numerados fue posible imprimirlos para su análisis comparativo en su conjunto y asociar las similitudes o diferencias en todos los protocolos de la Unidad hermenéutica.

Cuarto paso: Integración final de los hallazgos

Todo el desarrollo analítico de la aproximación cualitativa de contenido se vierte en la síntesis final del estudio.

A través de los *memos* utilizados productivamente, se podrán entrever nuevos vínculos entre clases, o entre sus propiedades, permitiendo encuadrar el resultado analítico sobre la comparación y relación de ejes temáticos de interés.

A diferencia de un análisis cuantitativo de contenido, *el paso final no está limitado por la obtención de frecuencias para cada clase de rasgos del universo de documentos estudiados* La técnica brinda operaciones como la *creación de familias que muestran* el entrelazamiento de las operaciones de recolección de datos, la codificación, la categorización y la interpretación final

Dos operaciones nos han resultado sumamente útiles para proceder al análisis com-

parativo que antes suponía una búsqueda retrospectiva protocolo por protocolo. Con las operaciones *crear familias* (con la opción *Edit Families* en el menú *Documents, Codes y Memos*) a través de *Family Manager* y *New familiy* se asignan los códigos a cada familia para con la opción *Filter* tener la posibilidad de crear un informe impreso de un determinado conjunto de datos. Si lo usamos en combinación con *Query tool* (Herramienta de consulta) podemos plantear una hipótesis sobre sus datos.

La otra operación es el Explorador de Concurrencia que permite formular preguntas diferentes. Se pueden ver todos los códigos que concurren en todos los documentos primarios. El resultado es una tabla cruzada de los códigos. A menudo, para el análisis tiene más sentido aplicar filtros a determinados códigos.. Estas visualizaciones favorecen y facilitan el análisis comparativo y la confirmación de inferencias.

Comentario final

El objetivo de este trabajo ha sido presentar, de un modo simple, el uso parcial de esta herramienta informática innovadora al servicio de una técnica de análisis. Creemos que se abren muchas otras posibilidades que aprenderemos a usar paulatinamente.

Bibliografía

- AHUVIA, A. (2001) "Traditional, interpretive, and reception based content analyses: improving the ability of content analysis to address issues of pragmatic and theoretical concern". *Social indicators research*, 54 (2), pp. 139-172.
- BARDIN, L. (1996) *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- BERELSON, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Nueva York: The
- BRIONES, G. (1988) *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación* CÁCERES; Pablo (2003) "Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable" en *Psicoperspectivas* vol. II (pp. 53 - 82) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) Free Press.
- GLASER, B., & Strauss, A. (1999) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative*
- HERNÁNDEZ, R. (1994) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- IBÁÑEZ, J. (Coord.) (1990) *Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden*. Barcelona: Anthropos Suplementos.
- MAYRING, P. (2000) "Qualitative content analysis" . *Forum qualitative social research*, 1(2)
- PALOU DE CARRANZA, Elsa (2011) "Investigación cualitativa: Análisis de contenido" en "Espacio Científico N°4 ISSN 1852-9631 Argentina
- Recuperado Octubre 10, 2002, de la World Wide Web: <http://qualitativeresearch.net/fqs/fqs-e/2-inhalt-e.htm> research. New York: Aldine De Gruyer.
- VALLES, M. (2000.) *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología y las ciencias sociales. Curso de educación a distancia. Módulo 1. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Nuevas alfabetizaciones, competencias, y TIC: ¿cómo las incorporamos en la relación aprendizaje-enseñanza?

María Carolina Orgnero

Este es el nuevo siglo caracterizado por la Era de la Información. Los usuarios que en este contexto son alumnos y docentes del nivel superior, tienen una vasta cantidad de información a su disposición con sólo buscar en Google ya sea en su computadora o en su teléfono móvil. Sin embargo, muchos usuarios se encuentran sobrepasados ante tanta información, lo que ha dado lugar a términos como infoxicación (Area & Guarro, 2102), es decir, están intoxicados con la información. Esto genera la necesidad de que los usuarios desarrollen competencias que les permitan filtrar la información para evitar estas situaciones (Cobo & Moravec, 2011). Esto es un ejemplo de los cambios que las TIC (tecnología de la información y comunicación) están generando en el manejo de la información y el conocimiento. La pregunta es, ¿cómo desarrollan los alumnos y docentes en el nivel superior las competencias necesarias para poder navegar satisfactoriamente en este nuevo mundo de información? Me gustaría abordar esta pregunta desde tres ejes: nuevas alfabetizaciones; competencias, y tercero, la capacitación profesional continua.

En primer lugar, examino las transformaciones que las TIC están produciendo en la alfabetización tradicional dando lugar a nuevas alfabetizaciones. Se entiende por alfabetización la habilidad de leer y escribir que le permite a una persona ser un miembro activo e independiente de la sociedad a la que pertenece (Coll, 2005). Antes de la inclusión de la tecnología había una supremacía del texto escrito que se caracterizaba por la fuerte impronta de la palabra escrita, y una organización lineal y secuencial impuestas por el escritor, presentado en un formato rígido como es el libro (Kress, 2005). Las competencias del lector se centraban en la decodificación del mensaje predominantemente escrito. Esto cambió con la llegada de la tecnología porque cuando el texto se presenta en un formato digital, la imagen es la que cobra centralidad acompañada de movimiento y sonido dando lugar a lo que se conoce como textos con características multimodalidades (Area & Guarro, 2102). De esta manera, el impacto de Internet y las tecnologías de la comunicación han transformado la alfabetización tradicional dando lugar a lo que se denomina nuevas alfabetizaciones (Leu, O'Byrne, Zawilinski, McVerry, & Everett-Cacopardo, 2009), o multialfabetizaciones como término que abarca a otras alfabetizaciones (Pasadas Ureña, 2010). Aunque no haya consenso sobre un término ni una definición entre los investigadores donde si hay acuerdo es que se requieren de nuevas competencias para poder interpretar los mensajes que se encuentran en Internet. Si no se aprecian los cambios que se están dando en nuestra sociedad, Coll (2005) argumenta que surgirán nuevas formas de analfabetismo. No se tratará de personas que no puedan leer o escribir, sino de aquellas que no puedan manejarse en el mundo virtual.

En segundo lugar, examino los cambios que las nuevas tecnologías generan en relación al desarrollo de competencias para que los usuarios puedan seguir llamándose alfabetizados. Las TIC han favorecido no sólo el consumo de información, sino su producción y distribución (Cobo & Moravic, 2011), lo que genera cambios en la manera de enseñar y aprender, y a la larga, en los ámbitos laborales.

Cobo (2010) describe que el perfil del trabajador del siglo XXI se caracteriza por tener 5 habilidades que se encuadran como e-competencias: alfabetismo tecnológico, alfabetis-

mo informacional, alfabetismo digital, alfabetismo mediático, y e-conciencia. El primero requiere que los usuarios sepan usar software y hardware. El alfabetismo informacional, también conocido por sus siglas ALFIN, plantea que los usuarios puedan localizar la información, evaluar las fuentes que la originan y determinar su credibilidad. Esto ayuda a disminuir la 'infoxicación'. El alfabetismo digital destaca que los usuarios puedan generar nuevo conocimiento, no sólo consumirlo, a través del uso de las TIC tanto a nivel instrumental (saber encontrar la información) como estratégica (saber producir y administrar el nuevo conocimiento generado). El alfabetismo mediático supone entender los cambios que están sufriendo los medios de comunicación en entornos virtuales. Finalmente, la e-conciencia apunta a entender el impacto y la responsabilidad que conlleva el uso de las nuevas tecnologías. Cobo (2010) sintetiza que estas habilidades van más allá del uso instrumental de las TIC, ya que hacen foco en que los usuarios desarrollen nuevas formas de pensar y actuar para entender los cambios que se están dando, y tener flexibilidad para poder adaptarse .

En tercer lugar, reflexiono sobre el papel que cumple la capacitación continua profesional dentro de un marco institucional para que la incorporación de los cambios no quede en manos individuales de los que suelen actualizarse. El énfasis de la capacitación se encuadra dentro del aprendizaje de toda la vida o "aprender a aprender" (Perazzo, 2008), que es un término paraguas bajo el cual se puede incluir el desarrollo de las competencias (Cobo & Moravic, 2011). El aprendizaje de toda la vida lo define Cornford¹ como "un aprendizaje efectivo a lo largo de la vida de la persona [que] depende de competencias para procesar la información y competencias básicas de calidad como también de conocimiento sobre competencias cognitivas y metacognitivas" (Conford, 2002, p.358). En virtud de esta definición, aquellos usuarios que posean competencias tendrán una ventaja para continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas, esto se entiende, sin la ayuda del profesor, y de manera independiente. Por eso, la capacitación profesional tiene que combinar el trabajo individual con el colaborativo para que los usuarios puedan seguir aprendiendo unos de otros y para que se ayuden, propongan desafíos y sigan creciendo profesionalmente (Perazzo, 2008). Como docentes, ¿fomentamos el aprendizaje autónomo de nuestros alumnos facilitados por las TIC? ¿Abrazamos el aprendizaje para toda la vida como una actitud frente a los cambios constantes dentro de nuestra práctica docente?

A modo de conclusión, retomo mi pregunta original para ofrecer una respuesta corta que combine los tres ejes discutidos previamente. Las TIC han generado numerosas transformaciones en la manera de procesar y generar información dando lugar a nuevas alfabetizaciones, lo que impacta en el desarrollo de las competencias necesarias para poder manejar dicho flujo de información. Los cambios son tan complejos, que no se puede pensar en un aprendizaje individual que no contemple el trabajo colaborativo para poder aprender junto a los colegas y alumnos donde se ejerce la relación de aprendizaje y enseñanza.

Para finalizar, estas jornadas ofrecen una valiosa invitación para reflexionar sobre lo que uno hace a nivel profesional y ponerse en contacto con el trabajo de otros, para poder encontrar puntos en común que permitan generar posibles colaboraciones a futuro. Además, las jornadas fomentan la cultura del aprendizaje a nivel institucional que es la piedra fundamental para poder innovar. Cuando una institución no tiene miedo al aprendizaje constante, se anima a los cambios, y busca reacomodarse a las transformaciones que, en este caso, están marcadas por el uso de las TIC.

¹ Esta es una traducción del inglés al castellano de la autora de esta presentación.

Referencias

- AREA, M., & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, N^o Monográfico, 46-72. Doi:10.3989/redc.2012.mono.977
- COBO ROMANÍ, C. (2010). Nuevos alfabetismos, viejos problemas: El nuevo mundo del trabajo y las asignaturas pendientes de la educación. *Razón y Palabra* 73, 1-13. Disponible en: www.razonypalabra.org.mx
- COBO, C. & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions I Edicions de la Universitat de Barcelona: Barcelona.
- COLL, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers* [artículo en línea]. N.º 1. UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf> ISSN 1885-1541.
- CONFORD, I. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 21, 4, 357-368.
- KRESS, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Compositions* 22, 5-22. Doi: 10.1016/j.compcom.2004.12.004
- LEU, D., J., O'Byrne, W. I., Zawilinski, L., McVerry, G., & Everett-Cacopardo, H. (2009). Expanding the New Literacies conversation. *Educational Researcher* 38 (4), 264-269. Doi: 10.3102/001389X09336676
- PASADAS UREÑA, C. (2010). Multialfabetización y redes sociales en la Universidad. En *Competencias informacionales y digitales en educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 7 (2) .UOC. Disponible en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-pasadas/v7n2-pasadas> ISSN 1698-580X
- PERAZZO, M. (2008). La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* 5 (1),1-11.

Análisis de un caso clínico para motivar el estudio de Genética Veterinaria

Ronchi F, González G, Guendulain C.

La Genética es una materia extensa, posee contenidos con un alto grado de dificultad para su comprensión debido a que la unidad fundamental y básica de estudio, “el gen”, cuya función únicamente se visualiza en la expresión de un fenotipo. De manera que a los estudiantes les resulta complejo sortear la brecha existente entre la molécula de ADN y sus efectos en el organismo. Además, en segundo año de la carrera no logran valorar la importancia que tienen estos conocimientos y la aplicación de los mismos en la profesión del médico veterinario, por ello se ven desmotivados a perseverar y dedicarse al estudio continuo durante el cursado de la asignatura.

El objetivo de este trabajo fue motivar a los estudiantes a través de la presentación de un caso clínico específico de la práctica profesional de origen genético, que les permita valorar la importancia de aprender y aplicar esta ciencia en futuras instancias de la carrera y en su práctica profesional.

Las innovaciones y tecnologías aplicadas para lograr el objetivo planteado se basaron en una articulación e integración de contenidos entre docentes de Genética General y Clínica de Pequeños Animales I, ubicadas en segundo y quinto año de la carrera de Medicina Veterinaria, respectivamente.

Se identificaron casos clínicos de origen genético y hereditario, reconocidos en la práctica clínica con frecuencia y de mayor predisposición en algunas razas caninas. Fue seleccionada la *Cardiomiopatía Dilatada*, una patología de fácil comprensión para los estudiantes de segundo año.

La presentación del caso a los estudiantes se llevó a cabo, de manera conjunta entre docentes de ambas asignaturas, el mismo se planteó de igual manera como se presentaría en el consultorio; a partir de allí, se mostraron imágenes y videos del paciente y del examen clínico llevado adelante. Se explicaron los distintos métodos complementarios efectuados para llegar al diagnóstico definitivo: análisis de sangre, electrocardiograma, ecocardiograma, etc. Se exhibieron videos del funcionamiento normal y patológico del corazón para lograr la comprensión de la enfermedad y sus efectos.

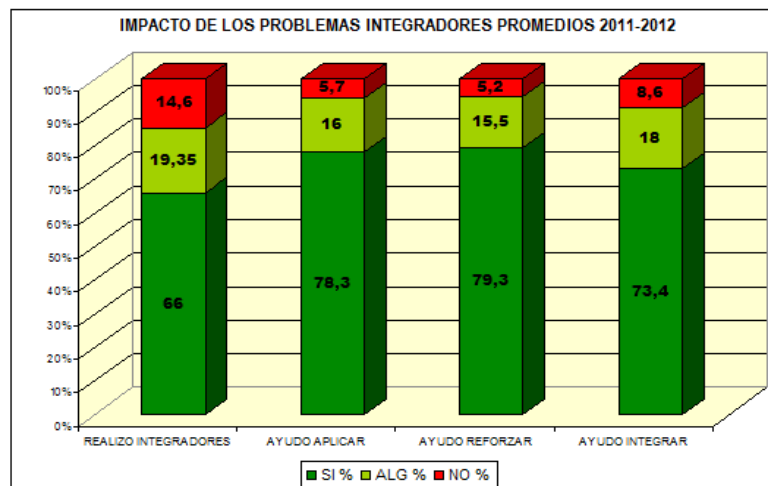
Siempre se buscó identificar la trascendencia genética en la determinación, diagnóstico, tratamiento y prevención de la patología, y la importancia de conocer la base genética de las enfermedades para elaborar estrategias que permitan al médico veterinario predecir o manejar su transmisión. También, se plantearon situaciones problemáticas para analizar qué herramientas genéticas deberían utilizarse a nivel poblacional en criaderos de razas caninas.

Para darle continuidad a este caso clínico inicial, se realizaron actividades integradoras a lo largo del cuatrimestre basadas en el individuo problema y en el criadero del que provenía, lo que permitió ir evaluando el impacto y la motivación que generó el caso planteado para impulsar en los estudiantes la resolución optativa y voluntaria de la actividad integradora.

A fin de evaluar el impacto de las innovaciones se realizaron encuestas a los estudiantes en las instancias de parciales y se analizó el rendimiento académico.

En las encuestas se preguntó respecto a si el caso clínico y las actividades integradoras fueron útiles para visualizar la aplicación de la genética en la práctica del médico veterinario, el 78% consideró que sí y el 16% contestó a veces. Al indagar si el caso clínico reforzó los contenidos vistos en la teoría y/o práctica, el 79,3% opinó que sí y el 15% a veces. Al preguntar sobre el efecto que tuvo el mismo en la integración de contenidos, el 73,5% manifestó que facilitó integrar y el 18% contestó a veces (Figura 1).

En el análisis del rendimiento académico comparando con el año anterior, 2010, el porcentaje de estudiantes “regulares” fue del 45,9% en 2010, 54,1% en 2011 y 57,2% en 2012, observándose un incremento del 11,3% en los 2 años evaluados (Figura 2). La condición “promoción” aumentó del 5,6% en 2010 al 6,6% en 2012. Los “libres por parcial” disminuyeron un 7,8%, (de 33,1% en 2010 a 25,3% en 2012); los “libres no comenzó” se redujeron un 4,9% estos 2 años (del 12,8% al 7,9%). Los “libres por faltas” se mantuvieron constantes alrededor del 3%. Cabe aclarar que se consideraron “libres por faltas” a los estudiantes que asisten a un cierto número de clases, rinden el primer parcial pero no el recuperatorio. Mientras en los “libres no comenzó” son incluidos a los estudiantes que no asisten al primer parcial. Por ello consideramos las dos últimas condiciones como más críticas con respecto al grado de motivación para estudiar y cursar la materia.



Impacto del caso Clínico y la actividad integradora 2011/12

Figura 1: Resultados de las encuestas realizadas en los años 2011 y 2012. Se determinó el porcentaje de estudiantes que resolvió las actividades integradoras; la influencia del caso clínico y los problemas para ayudar a ver aplicación de la genética, si colaboraron a reforzar el estudio de la asignatura y si permitió integrar los contenidos.

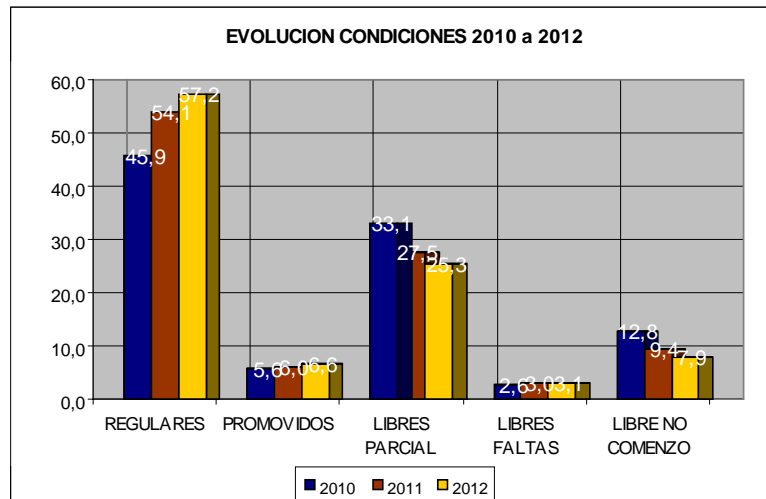


Figura 2: Resultados del rendimiento académico observado en los años 2010, 2011 y 2012. Se evaluaron los porcentajes de estudiantes en las condiciones de fin de cuatrimestre según el Sistema Integral de Alumnos: Regulares, Promovidos, Libres por parcial, Libres por faltas y Libre no comenzó

La utilización del caso clínico fue muy motivadora, los estudiantes mostraron un alto grado de interés al observar que docentes del Hospital de Clínica Animal les presentaran el caso. Además, esto impulsó la resolución de las actividades integradoras elaboradas a partir del mismo. Consideramos que actuó como un disparador para que los estudiantes valoraran la importancia del estudio y conocimiento de la “Genética” como ciencia y como base de contenidos para su posterior aplicación en la práctica profesional.

Por otro parte, esta experiencia interdisciplinaria con docentes de asignaturas aplicadas fue muy enriquecedora para todos los implicados debido al alto grado de intercambio en los puntos de vista dados a cada tema y los dos enfoques (genético y clínico) observados ante una misma enfermedad.

Bibliografía

- AMIEVA R., Machiarola V., Morales V., Vogliotti A. Alternativas de diseño curricular tendientes a una mayor articulación, convergencia y apertura del currículo universitario. Plan Estratégico Institucional. Idea Proyecto N° 1. UNRC.
- CARLINO, P. 2003. Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva (1). *Uni-pluri/Universidad*, 3, 2: 17-23.
- ESCUADERO ESCORZA, T. 2005-2006. Claves identificativas de la investigación evaluativa: Análisis desde la práctica. *Contextos Educativos*, 8-9: 179 – 199.
- ETTINGER S., Feldman E. 2002. *Tratado de Medicina Interna Veterinaria*. 5º Ed., Intermédica, Buenos Aires, Argentina
- LUCARELLI, E. (2006) Innovaciones en los procesos del aula universitaria: la encrucijada entre lo deseado y lo posible. Extraído de: www.inrpf/Acces/Biennale/5biennale
- MUCHA-BELERENIAN (2004). *Atlas de Cardiología*. Ed. Intermédica, Buenos Aires, Argentina.
- NELSON R., Couto G. 2005. *Medicina Interna de Animales Pequeños*. 3º Ed.. Intermédica, Buenos Aires, Argentina.
- POZO J., Postigo Y., Gomez Crespo M. 1995. *Aprendizaje de estrategias para la solución*

de problemas en ciencias. *Alambique, Didáctica de las Ciencias experimentales*, 5: 16-26.

VOGLIOTTI, A. y V. Macchiarola (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Co-autora. En: Bentolila Saada y Ana Lía Cometta (Comp.): *Alternativas*. Serie: espacio pedagógico. Educación y enseñanza. Temas y cuestiones que atraviesan los procesos de formación docente. Laboratorio de Alternativas Educativas. Año VII. N° 29. San Luis. Argentina.

Tecnologías de Información y Comunicación para el Desarrollo de la Cadena Porcina

R Suárez, V. Lomello y F. Giovannini

Desde hace tiempo la producción porcina Argentina tiene un futuro muy promisorio. Su desarrollo sustentable en lo económico social y ambiental exige entre otros factores el uso de tecnologías apropiadas y mayor integración entre agentes del sector y de la cadena. La información, conocimientos y vinculaciones son factores de importancia para lograr tal fin. Observando el potencial de las Tecnologías de Información y Comunicación como internet para reducir obstáculos de tiempo y distancia en la producción y acceso a información, un grupo interdisciplinario de investigadores y extensionistas de Universidades de Río Cuarto, Rosario, La Pampa, Córdoba, Católica de Córdoba, conjuntamente con el INTA iniciaron en el 2007 el desarrollo y transferencias de sistemas informáticos que contribuyeran en la disposición de información, conocimientos y vinculaciones necesarios para un desarrollo sustentable de la cadena en el territorio nacional siguiendo como premisas: brindar servicios a diferentes tipos de agentes de la cadena, facilitar acceso libre y gratuito por Internet y telefonía móvil, aprovechar información existente y su creación colectiva, almacenar innumerable información de diferente característica (dato analógico, texto, imagen, sonido), garantizar seguridad y confidencialidad de la información, generar y difundir nuevos conocimientos a partir de información almacenada, contemplar posibles limitaciones en capacidades de las personas y acceso a TIC y posibilitar modificaciones en funcionalidades por demandas de nuevas informaciones y avances tecnológicos.

El CIAP a través del sitio www.ciap.org.ar brinda los servicios de dos sistemas de información para fortalecer la gestión de pymes porcinas: el Seguimiento de Actividades Porcinas SAP con funcionalidades para monitorear manejos reproductivos, productivos y económicos; y el Costo de Producción Porcina Simulación CPPS para evaluar económicamente organizaciones productivas, comerciales y financieras con técnicas de simulación. Estos dos sistemas tienen como propósito generar información que contribuya a disminuir las ineficiencias productivas y económicas con que trabajan muchos productores, provocando pérdidas para las empresas y el conjunto de la economía, mejorar actividades de asistencia y capacitación de técnicos para la transferencia de tecnologías apropiadas y almacenar información homologada de importancia para las instituciones públicas y privadas del sector. El SAP ya ha sido utilizado en 540 granjas, distribuidas en 17 provincias argentinas y en otros 6 países, y el CPPS por 1.800 usuarios.

También, con el propósito de almacenar y difundir información de interés para la cadena se desarrolló y puso en funcionamiento el Sistema de Información Pública SIPU con el que ya se ha logrado almacenar más de 3.800 materiales digitalizados tales como manuales, artículos técnicos, conferencias, videos y noticias, construir una red de más de 5.600 contactos que reciben semanalmente información sobre nuevos materiales almacenados; difundir información de interés a través de redes sociales (facebook y twitter), crear un foro de precios sostenido por una red de productores para mejorarla transparencia del mercado y disponer del espacio clasificados para difundir ofertas y demandas de bienes y servicios.

Utilizando la plataforma SIAT de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se comenzaron acciones de capacitación a distancia brindando cursos como el de Gestión de Empresas Porcinas, a través del cual se han capacitado más de 150 técnicos y productores del país y el mundo.

Además se brinda un servicio de información permanente por teléfono y e-mail y se sostienen nuevos proyectos de académicos científicos y de transferencia, interdisciplinarios e interinstitucionales.

El CIAP con el uso de TIC ha logrado que más personas de la cadena porcina accedan a información y vinculaciones de importancia para mejorar niveles de producción y productividad, competitividad, seguridad alimentaria, cuidados ambientales, empleo y calidad de vida. Y es una experiencia que demuestra el potencial de las TIC y la cooperación interinstitucional para el desarrollo de sistemas agroalimentarios.

Participan también como coautores de este trabajo los siguientes investigadores: Giovannini N1, Esnaola E1, Campagna D2, Silva P2, Brunori J3, Cottura G3, Braun R4, Faner C5, Coca L5; Rossi D6, García S7

1UNRC; 2UNR; 4UNLP; 5UCC;7 UNC; INTA EEA M Juárez; 6 Asoc. Productores de Río Negro.

Información de contactos: info@ciap.org.ar. Teléfonos: 0358 – 4676514 / 520

Valoración del Uso de un Entorno Virtual en la Asignatura Genética De Medicina Veterinaria

F. Ronchi, A. Bonvillani y P. Wittouck

La asignatura Genética General es una asignatura cuatrimestral, ubicada en segundo año de la carrera Medicina Veterinaria, desde el año 2010 a la actualidad ha tenido un promedio anual de 254 inscriptos, la modalidad tradicional de comunicación e intercambio con los estudiantes ha sido por medio de mensajes en el transparente de la asignatura, avisos durante las clases y envió de material bibliográfico o consignas al centro de estudiantes. En el año 2010 se decidió implementar el uso del entorno virtual SIAT de la Universidad Nacional de Río Cuarto y activar un aula virtual para la asignatura, el objetivo de la misma fue mejorar el vínculo académico con los estudiantes, ofreciendo una manera alternativa, accesible y práctica para la comunicación. Las herramientas solicitadas fueron: calendario, noticias, materiales y materiales adicionales, de este modo se publicaron diversas novedades, fechas claves, información, cambios durante el cursado y lograr un espacio virtual donde subir actividades y materiales en formato digital.

Luego de estos cuatro años de uso del entorno virtual en la asignatura, realizamos una valoración sobre el empleo del mismo por parte de los estudiantes. Para realizar este análisis empleamos información obtenida del SIAL (Sistema Integral de Alumnos), datos estadísticos presentes en el aula virtual y resultados de encuestas realizadas en la asignatura para evaluar distintas actividades optativas ofrecidas a los cursantes en la página.

Ante esto comparamos la cantidad de inscriptos a cursar Genética según el SIAL de la facultad con la cantidad de usuarios que accedieron al aula virtual (entorno SIAT) y observamos un aumento importante en el porcentaje de usuarios al comparar el año 2010 (22,7% de cursantes usaron el entorno virtual), con los años 2011 a 2013 (entre 66% y 69% de los inscriptos accedieron al aula (Tabla 1). Cabe aclarar que en 2011 se agregó a la página actividades integradoras para resolver en casa y material de lectura sobre un caso clínico presentado en la clase inaugural.

Al tener en cuenta la cantidad de accesos que tuvo cada alumno durante el cuatrimestre, en 2010 se observa un promedio de 5,68 por alumno, en 2011 se determinó un promedio de 11 por alumno y en 2012-2013 se observaron alrededor de 12 accesos por alumno (Tabla 1).

	2010	2011	2012	2013
Total Inscriptos SIAL	282	250	249	236
Total usuarios aula	64 22.69%	169 67.6%	172 69%	156 66.1%
Total accesos	364	1874	2126	1894
Promedio accesos	5,68	11	12,36	12,14

Tabla 1: Comparación entre cantidad de inscriptos en facultad, cantidad de usuarios al aula virtual, total de accesos y promedio de accesos por alumno durante el cuatrimestre de curso en ciclos lectivos 2010, 2011, 2012 y 2013.

Al evaluar los accesos que se realizaron a las distintas herramientas que ofrece el aula virtual (calendario, noticias, materiales y materiales adicionales), observamos que en el año 2010 los accesos a calendario, noticias y materiales fueron similares, alrededor del 30% cada uno. En el año 2011, encontramos que el acceso a calendario fue del 20%, noticias 35% y materiales del 42%. En el año 2012, los resultados son semejantes, observándose 31% visitas a la herramienta noticias, 23% a calendario y 41% a materiales. En el 2013, un 31% visitó las noticias, un 17% el calendario y un 47% los materiales. La carpeta materiales adicionales siempre se mantuvo en porcentajes bajos entre el 3% y el 6%, en ella colocamos material de lectura complementaria (Figuras 1).

Por lo visto se observó en los últimos tres años un incremento en los accesos a la carpeta materiales, lo que se ratifica en los resultados de las encuestas con un alto porcentaje de alumnos que respondió haber resuelto todas o alguna de las actividades ofrecidas en el aula virtual (85.3%) bajo la modalidad "optativa". En las clases de consultas también se presentaron estudiantes para preguntar y sacarse dudas sobre las actividades subidas a la página.

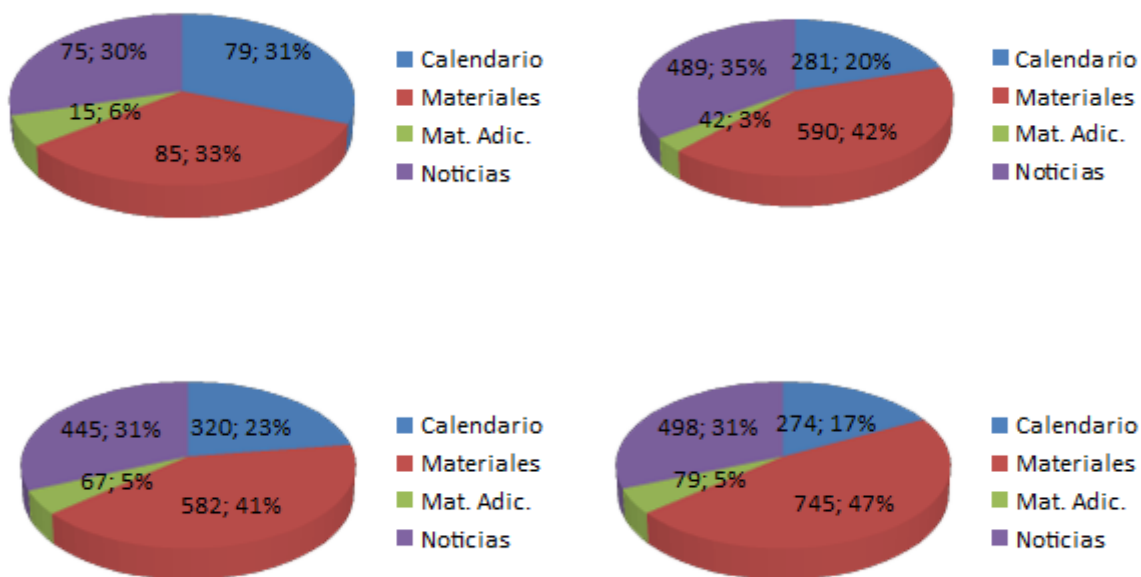


Figura 1: Porcentajes de accesos a las distintas herramientas del aula virtual de Genética General, durante los años 2010 a 2013.

Frente a estos resultados, podemos concluir que el uso de un entorno virtual en Genética es empleado por un alto porcentaje de estudiantes que cursan la materia, aumentándose los usuarios cuando se agregan actividades que son trabajadas en el aula, de modo que es una herramienta tecnológica de fácil acceso y permite descargar información y material aportado por los docentes, lo que facilita la comunicación entre las partes. Se observa además que al incluir actividades novedosas y de tipo integradoras, a pesar de poseer modalidad optativa y cuyo contenido no es evaluado en el parcial, se incrementan considerablemente los accesos de los estudiantes a las herramientas que poseen las mismas, como así también el número de accesos por alumno. Se observa también, que las actividades no solo son des-

cargadas, sino que son resueltas, como lo muestran las encuestas realizadas y las clases de consultas. Esto ha permitido lograr un objetivo clave para el cursado de asignaturas complejas, que es estimular el trabajo y estudio en la casa.

Bibliografía

- AMIEVA R., Machiarola V., Morales V., Vogliotti A. Alternativas de diseño curricular tendientes a una mayor articulación, convergencia y apertura del currículo universitario. Plan Estratégico Institucional. Idea Proyecto N° 1. UNRC.
- LUCARELLI, E. (2006) Innovaciones en los procesos del aula universitaria: la encrucijada entre lo deseado y lo posible. Extraído de: www.inrpf/Acces/Biennale/5biennale
- PEÑA I., Córcoles C. y Casado C. El Profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red. *uocpapers*, n.º 3 (2006) | ISSN 1885-1541
- SALINAS IBAÑEZ J. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, RUSC*, ISSN-e 1698-580X, Vol. 1, N.º. 1, 2004.
- SALINAS M. I. Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente. www.uca.edu.ar
- Universidad Nacional de Río Cuarto. Campus Virtual SIAT. Manual del usuario estándar. www.siat.unrc.edu.ar

¿El ajedrez de la docencia: Las TIC, un jaque a los esquemas?

II Jornadas Institucionales de Tecnología Educativa de la UNRC

Carmiña Verde y Sebastián Thüer
Coordinadores



Nunca como antes la humanidad está produciendo conocimientos en las más diversas áreas. El dominio de la tecnología es particularmente dinámico y la única certeza parece ser el cambio permanente. Los educadores asisten –asistimos– a un constante desfile de nuevos dispositivos con novedosas funcionalidades y la promesa de hacer la vida más fácil. ¿Será realmente así? ¿Es posible sacar provecho de esto en las aulas?

Este libro propone un recorrido por el mundo complejo, algo incierto pero fascinante de la tecnología educativa. Los autores hablan desde la propia experiencia como educadores de la Universidad pública; conocen que la realidad de nuestras instituciones dista mucho de los ejemplos de manuales o casos de éxito pero, al mismo tiempo, sostienen que la innovación no sólo es posible; es imprescindible.

ISBN 978-987-688-144-9

UniRío
editora
e-book



Universidad Nacional
de Río Cuarto
Secretaría Académica