

La integración de las TIC en la enseñanza y las representaciones de los docentes

Mónica Isabel Perazzo Puncel

*La alternativa es inexorable: o soy viajero de las antiguas épocas,
y me enfrento con un espectáculo prodigioso que me resultaría casi ininteligible
o soy viajero de mi época, precipitándome en la búsqueda
de una realidad desvanecida.
Susan Sontag, Contra la interpretación*

La coexistencia y la superposición de matrices y modos culturales que tienen lugar en la vida social contemporánea, en donde proliferan las mil y una variantes de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), alcanzan y permean a las instituciones educativas cuya “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001) se ve alterada y trastocada por los intensos cambios en las configuraciones de roles de alumnos y docentes, y de los dispositivos que organizan su tarea específica y que configuran la cultura escolar.

A partir de la convergencia digital y de la incorporación de las TIC en la vida cotidiana de los sujetos que, con diferentes matices, inciden en sus modos de comunicarse, conocer, enseñar y aprender, han surgido políticas y programas educativos orientados al desarrollo de acciones para la inclusión y alfabetización digital de todos los ciudadanos y ciudadanas. En ese campo, la formación docente para la integración apropiada de las TIC constituye un eje prioritario que se ve reflejado y plasmado en los planes de formación inicial como en los de capacitación en servicio, dentro de los cuales las TIC se perfilan como un objeto de conocimiento que atraviesa de modo transversal el diseño curricular y que se resignifica en las prácticas cotidianas vinculadas con el desarrollo curricular en cada contexto socio-cultural.

La educación de este tiempo que reconoce, entre otros, el valor del conocimiento como un bien preciado y como el horizonte deseable en términos de lograr el desarrollo de competencias para crear, producir y difundir conocimiento, encuentra en las TIC una herramienta que puede garantizar la igualdad en el acceso a la información y una oportunidad para generar conocimientos significativos y socialmente relevantes. No obstante, el tránsito de una enseñanza centrada en la información a una educación focalizada en la producción y difusión del conocimiento resulta un desafío y una promesa aún no cumplida que merece el despliegue de estrategias que no han sido suficientemente abordadas en las prácticas pedagógicas.

La brecha entre las expectativas deseadas y los logros obtenidos en esa materia remite a múltiples factores que inciden en las prácticas áulicas, entre los cuales se incluyen las concepciones, teorías implícitas y representaciones que tienen los docentes sobre el conocimiento, la información, la comunicación, las tecnologías y el aprendizaje dentro de una sociedad que tiene en la cibercultura una particular forma de expresarse, de actuar y de conocer. Pozo (1998) expresa que las representaciones sociales tienen un carácter simplificador y esquemático sobre la realidad y desde ese

lugar entendemos que los pensamientos del sentido común de los docentes sobre el significado de las tecnologías y la educación son los que marcan y orientan sus creencias, ideas y prácticas pedagógicas y, como tales, pueden distorsionar, neutralizar, demorar o desdibujar el valor de las tecnologías como herramientas mediadoras y facilitadoras de aprendizajes y conocimientos. Se hace necesario, pues, explicitar y poner en cuestión las representaciones y pensamientos de los docentes como un punto de partida clave que permita transitar un camino que sin duda estará signado por rupturas, desenmascaramientos, continuidades y perplejidades que remiten a los rasgos de incertidumbre y complejidad que atraviesan las prácticas de enseñanza de nuestro tiempo.

Desde esa perspectiva, este trabajo presenta un avance de una actividad de investigación que se propone explorar las representaciones y concepciones que se hallan implícitas en los discursos y relatos de los docentes en torno al papel de las tecnologías en las propuestas de enseñanza y de aprendizaje. El estudio se realizó con un grupo de estudiantes-docentes que cursan la Licenciatura en Educación en una universidad pública nacional.

Acerca de las representaciones sociales de los docentes

Para Moscovici (1986) las representaciones sociales constituyen un conjunto de valores, nociones, creencias y expectativas, que permite a los sujetos comunicarse y actuar y, de esta manera, orientarse en el contexto social en que viven, racionalizar sus acciones, explicar eventos relevantes y defender su identidad. Se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido, bajo la forma de una “teoría del sentido común”, que conlleva actitudes y comportamientos y que participa en la construcción social de nuestra realidad. Las representaciones sociales son el proceso y el producto de una actividad mental cuya finalidad es proporcionar a las personas ideas, palabras, imágenes y percepciones que permiten interpretar y pensar la realidad cotidiana. Se transmiten y elaboran en el transcurso de las actividades cotidianas culturalmente significativas y está mediatizada por símbolos convencionales de naturaleza lingüística. Así, nuestro conocimiento del mundo toma la forma de un discurso que se origina en los intercambios sociales.

Podemos afirmar que las representaciones se sitúan en el punto donde se cruzan lo individual y lo social y que una vez constituidas, resultan ser un instrumento que sirve para filtrar y dar sentido a los acontecimientos y un sistema que dirige la acción (Jodelet, 1986).

Pozo reconoce que las representaciones sociales, por su carácter esquemático en el que prevalecen ideas y pensamientos condensados, “tendrían una función simplificadora que serviría de metáfora del mundo” (1998, p. 257) y, desde ese lugar, sostiene que la actividad educativa asume como objetivo tratar de que los sujetos tomen conciencia, reflexionen y modifiquen las metáforas y representaciones sociales que tienen sobre la realidad. A través de los procesos de aprendizaje se intenta, pues, superar el carácter simplificador y esquemático de las representaciones sociales y reorganizar nuevas estructuras conceptuales que representen la realidad de forma más compleja y sistemática, mediante relaciones de causalidad múltiple e interacción (Pozo, 1998).

Al proyectar esta concepción al terreno de la integración de las TIC en la escuela, se puede afirmar que las representaciones de los docentes se han construido socialmente a partir del contexto cultural de pertenencia, en los trayectos formativos

que se han recorrido, en la interacción con otros y a través de informaciones de distinta índole que circulan por los medios de comunicación. En tal sentido, la incorporación de las tecnologías en las aulas, sus funciones y alcances, se ven filtradas por las representaciones que en muchos casos siguen ancladas en una gramática escolar heredada que ubica al docente en un lugar clave como trasmisor de contenidos y evaluador de lo aprendido. Esas representaciones influyen en el modo en que los docentes definen su propio desempeño profesional, organizan y anticipan sus prácticas pedagógicas, interpretan políticas, normas y acontecimientos, y anticipan el comportamiento de los distintos actores de la comunidad educativa. Con esto queremos señalar que las representaciones de los docentes cumplen una función en las intrincadas relaciones entre pensamiento y acción, y que si aspiramos a mejores prácticas educativas un punto importante será conocer esas representaciones. Para Pope las estrategias de desarrollo profesional que no invitan a un desafío de las ideas implícitas del docente “pueden considerarse cómodas, pero pueden no conducir a reajustes de la teoría mantenida o de la práctica”. (1998, p. 65)

Podemos afirmar que esos pensamientos de “sentido común” responden a las necesidades de los actores en un contexto social específico y por ello distintos teóricos otorgan a las representaciones un carácter dinámico y flexible, las que pueden ser más o menos compartidas por grupos afines.

Información y conocimiento en el ámbito educativo

El escritor T. S. Eliot se preguntaba: ¿Dónde está el conocimiento que perdemos en la información? Y su pregunta no es banal en un mundo en donde la abundancia y el exceso de información parecen confundirnos creyendo que el conocimiento está en un simple clic en un soporte digital. Morín (1999) interpreta que el conocimiento es sólo conocimiento en tanto es organización, relación y contextualización de la información, lo cual significa situar los acontecimientos y hechos en su contexto para resignificarlos y ampliar su sentido.

En ese marco la institución educativa debe comprometerse con el uso crítico, activo y creativo de la información para generar redes de conocimiento que permitan comprender y actuar sobre la realidad. Para Morin la nueva visión del conocimiento, relacionada con el modelo hermenéutico- reflexivo y el crítico-social, aspira a una “cabeza bien puesta”, en la que prevalece la construcción de criterios para orientarse entre los saberes, más que su acumulación y su fragmentación, y busca su integración en una red global que está en permanente proceso de construcción y reconstrucción.

El docente en su rol mediador es quien favorece y apoya el pasaje de la información al conocimiento a través de un proceso sistemático y reflexivo que supone el desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior como es la búsqueda, análisis y evaluación de información, su contextualización, su re-elaboración y su integración en esquemas de mayor complejidad que le otorguen sentido.

La profusión y facilidad de acceso a fuentes de información, uno de los rasgos que caracterizan a los contenidos de las redes digitales, torna más complejo el proceso de re-elaboración de conocimientos los cuales, a su vez, se definen como inestables y en constante transformación. En tal sentido, la escuela y los docentes asumen una responsabilidad primaria en cuanto a revisar, definir y acordar criterios y orientaciones para que los estudiantes puedan gestionar apropiadamente el conocimiento y la capacidad de aprender a aprender. Esa tarea involucra no sólo a las

herramientas conceptuales y procedimentales que posee el docente sino también a sus representaciones e imaginarios que se han estructurado con la propia trayectoria escolar, en torno a la función social de la escuela y a la organización de los dispositivos pedagógicos.

Surgen pues interrogantes acerca del posicionamiento de los docentes frente al mundo de las TIC, al fenómeno de la información, caótica, dispersa, fragmentada y muchas veces descontextualizada que ofrece la web y al valor del conocimiento desde una perspectiva que apunta a su re-elaboración y construcción permanente por parte del sujeto que aprende. Las ideas, creencias y representaciones de los docentes alrededor de estos problemas así como sus prácticas reales, nos ofrecen miradas para comprender los escenarios y preguntarnos: ¿Predomina un perfil como consumidores y reproductores de información, o se vislumbran aperturas en términos de ser autores, productores y gestores de conocimientos? ¿Hay evidencias que los docentes generan y utilizan criterios para la búsqueda y análisis de información significativa y contextualizada? ¿Cómo influyen esas competencias docentes cuando enseñan a través del uso de tecnologías digitales? ¿Cómo afectan sus representaciones, creencias y prácticas en la formación de sus alumnos? ¿Han experimentado un proceso de alfabetización digital con énfasis en las capacidades cognitivas requeridas para que las TIC contribuyan a mejores aprendizajes y a la construcción de conocimientos?

La presencia de las tecnologías nos enfrentan, pues, a nuevos desafíos sobre qué estrategias son las más apropiadas para transformar el caudal de información disponible en Internet en conocimiento significativo y contextualizado. En tal sentido, Umberto Eco (2010) afirma: “En el futuro, la educación tendrá como objetivo aprender el arte del filtro. Ya no hace falta enseñar dónde queda Katmandú o quién fue el primer rey de Francia, porque eso se encuentra en todas partes. En cambio, habría que pedirles a los estudiantes que analicen quince sitios para determinar cuál es para ellos el más confiable. Habría que enseñarles la técnica de la comparación”.

Exploración de las representaciones docentes sobre la relación educación-TIC

Como parte de una actividad de investigación centrada en la exploración de las representaciones de los docentes sobre la relación educación-tecnología, se realizó una indagación en un grupo de alumnos de la carrera de Licenciatura en Educación en una universidad pública. A tal fin se aplicó una encuesta al alumnado, en donde el 92% estaba integrado por docentes en ejercicio en escuelas de educación primaria y secundaria; todos contaban con una PC o computadora portátil, una cuenta activa de correo, y la mayoría era usuario de redes sociales por lo cual mantenía contactos frecuentes de tipo familiar, social y laboral.

La encuesta, además de preguntar sobre los usos personales, sociales y profesionales que le asignaban a las TIC, buscaba conocer sus representaciones y creencias en torno al papel de las tecnologías en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje y a las diferentes formas de uso en los espacios áulicos. Los datos de esa encuesta se han complementado con las reflexiones y los relatos de las experiencias vividas durante la cursada de la asignatura y que fueron plasmados en foros del aula virtual, lo cual habilita para comprender algunas dimensiones implicadas en la apropiación del sentido de las TIC en el mundo educativo.

Entendemos que si bien esas expresiones no reflejan en forma plena y transparente la realidad, brindan elementos e indicios muy importantes sobre la práctica realizada y desde ese lugar, permiten reconstruir categorías conceptuales

referidas al uso de las TIC en contextos específicos. Desde sus representaciones y subjetividades, los actores reconstruyen y reflexionan sobre su experiencia, otorgan un sentido peculiar a lo que han vivido y plantean también problemas y cuestiones pedagógicas y didácticas que desconocen o que aún no han sido abordadas por la literatura especializada.

A continuación se analizan las representaciones expresadas en testimonios y reflexiones de los docentes que refieren a un conjunto de categorías que hemos establecido a partir de un proceso de reducción de los datos obtenidos en las encuestas y en los foros habilitados en el aula virtual de la asignatura.

1) Testimonios que enfatizan de modo predominante el potencial de las TIC para el acceso a la información aunque muchos cuestionan su validez y confiabilidad:

Mi opinión sobre el uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje me parecen que son muy buenos debido a que ayudan a obtener mayor información sobre un determinado tema siempre y cuando sean utilizados de modo adecuado, ya que no siempre la información que nos brindan es del todo verdadera. (Cecilia)

Considero que el uso de tecnologías contribuye mucho en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que facilita la búsqueda de información y puede encontrarse gran variedad de sitios que hablen sobre el tema que se desee. Pero por otra parte considero que esta herramienta puede volverse negativa si no se utiliza con precaución, ya que hay muchos sitios que no son fiables y pueden brindar datos falsos. (Silvina)

Creo que son una herramienta necesaria para la comunicación y búsqueda de información mas práctica e instantánea, pero a su vez lo que puede generar es un exceso, convirtiéndose en facilismo para los mismos estudiantes. (Luciana)

Considero que las tecnologías utilizadas de manera coherente y conciente pueden ser enriquecedoras para el desempeño educativo, debido a que brindan muchas posibilidades en cuanto al abordaje y tratamiento de las diferentes propuestas temáticas; si bien también debo reconocer que la mala utilización de las tecnologías por ejemplo puede llevar a comunicar información errónea. (Lorena)

Mis expectativas en cuanto al uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizajes son amplias pues considero que es una herramienta de mucho valor que aporta conocimiento; pero también por esta misma razón puede tener aspectos negativos, ya que si la información que recibimos no es fiable o buena puede resultar contraproducente. (Sebastián)

Considero que la tecnología se debe utilizar en los procesos de enseñanza como un recurso enriquecedor y como un complemento para ampliar los medios de información (Lina).

Con respecto a la enseñanza, como docente ha facilitado el tema de la información así ayudando a acortar los tiempos y distancias que utilizaba para ir a un lugar específico como la biblioteca o comprar el material. Dándonos un abanico de información al alcance de la mano. (Josefina)

Es posible reconocer que muchas de estas representaciones son tributarias de concepciones de la enseñanza que enfatizan la transmisión de información y de contenidos y que, trasladadas al escenario de las TIC, se ven amenazadas por la

proliferación ilimitada de fuentes que tornan complejo el proceso de análisis y evaluación de las mismas, tanto por parte del docente como del alumno.

Así como en esas opiniones se enfatizan las actividades de búsqueda y recuperación de información que se ven facilitadas por el uso de las TIC, no aparecen con peso específico el concepto de conocimiento y el proceso que se requiere para su generación, gestión y comunicación. Como hemos sostenido, la educación en la sociedad del conocimiento exige la formación de ciudadanos que desarrollen capacidades específicas para participar de modo activo y crítico en su entorno socio-cultural. Henry Jenkins (2006) ha definido las competencias digitales que requiere hoy la sociedad y entre ellas señala la apropiación o habilidad para reinterpretar y remezclar contenido mediático; la inteligencia colectiva o habilidad para sumar conocimiento y comparar las notas con otras personas en función de una meta común; el juicio como aptitud para evaluar la fiabilidad y credibilidad de diferentes fuentes de información; la negociación como capacidad para viajar a través de comunidades diversas, percibiendo y respetando las múltiples perspectivas, y comprendiendo y siguiendo normas alternativas.

Por otra parte, cabe señalar que las representaciones de los estudiantes-docentes también se evidenciaron y replicaron en una actividad que se les propuso durante el curso, a través de la cual se solicitaba la búsqueda de información en la web para esclarecer y construir el significado de interacción e interactividad, dos términos que tienen amplia dispersión semántica y que abren distintas lecturas e interpretaciones. Estos rasgos exigían al alumno poner en juego un conjunto de habilidades cognitivas como filtro de búsquedas según criterios definidos, comparación de enfoques, contextualización de sentidos y, por último, comprensión y re-elaboración de ambos conceptos a través de la producción y publicación de un texto propio en el foro del aula virtual. La socialización de estas actividades cognitivas de los alumnos puso en evidencia no sólo la precariedad de sus criterios de búsqueda sino también sus creencias en torno a que la información publicada en la web tiene una legitimidad que no admite cuestionamientos y que no demanda un trabajo de lectura crítica y contextualizada. Los resultados obtenidos contrastaron con algunos discursos expuestos en la encuesta cuando los alumnos expresan que la información de la web puede ser parcial y no confiable. La actividad planteada en la cátedra permitió en una instancia posterior que los alumnos realizaran una reflexión metacognitiva sobre las estrategias y procedimientos que activaron al hacer su tarea y abrió una nueva perspectiva en su intervención docente en tanto se explicitaron y se enunciaron otras formas de uso y aprovechamiento pedagógico de las TIC.

2) Testimonios que dan cuenta de cierto desconocimiento sobre las potencialidades de las TIC para el aprendizaje colaborativo y para generar espacios de intercambio y debate que se orienten a la negociación de significados y a la construcción compartida de conocimientos:

...Además el uso de las TIC, favorece al aislamiento, a la falta de integración, dejar de lado el trabajo en equipo. (Tamara)

Las TIC no ayudan a que los alumnos trabajen juntos, cada uno tiene su netbook y quiere hacer lo que más le gusta. El trabajo en grupo es difícil de hacer. (Juan M.)

... El docente no puede controlar lo que hace cada alumno con su netbook, es más fácil mirar el cuaderno que seguir lo que hace en la pantalla. (Julia)

Podemos afirmar que las representaciones precedentes están asociadas a formas escolares que conciben a las tecnologías como meros artefactos o ayudas didácticas que se adicionan a las propuestas educativas y que desconocen el potencial simbólico, cultural y social que asumen cuando las TIC son integradas a procesos de comunicación multidireccional, de aprendizaje colaborativo y de construcción compartida de conocimientos.

Desde una perspectiva socio-cultural y constructivista del aprendizaje que privilegia la interacción, el intercambio y la intersubjetividad entre docentes y estudiantes, y entre los mismos estudiantes, para la elaboración y revisión compartida de conocimientos, resulta preocupante la tendencia a usar las TIC dentro de enfoques meramente instrumentales que ponen el énfasis en la trasmisión y reproducción de contenidos a través de recursos novedosos y atractivos y que desaprovechan las múltiples actividades y herramientas (blogs, foros, wikis, redes sociales) que se pueden aplicar para la indagación, la problematización, la reconstrucción y la elaboración conjunta de conocimientos.

3) Expresiones que manifiestan la necesidad de que convivan el libro y la pantalla digital como objetos culturales imprescindibles para el conocimiento y el aprendizaje:

Considero que si bien es sumamente necesario el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje también debemos continuar incentivando y acercando a los niños al uso del “libro en papel” y de material impreso. (Luciana)

Soy producto de la escuela libresca, con sus más y sus menos, y me cuesta adaptarme a los hipertextos. Pero sé que la tarea docente me requiere que me familiarice con las TIC. (Cecilia)

Estas opiniones dan cuenta de la fuerte presencia que aún tienen los libros en la vida escolar, dentro de una sociedad en la que la cultura del impreso, que nos remonta a los tiempos de Gutenberg, ha tenido en el libro el instrumento emblemático y principal para la conservación de la sabiduría universal y la circulación del conocimiento. Esta situación nos impone que al poner en marcha innovaciones con uso de TIC, tengamos en cuenta las subjetividades, las prácticas y los discursos de alumnos y docentes que están asociados al libro de texto en soporte impreso y a los nuevos objetos representados por los hipertextos e hipermedios.

En tal sentido, hoy la cultura digital y la convergencia de medios y lenguajes abren cambios y transformaciones en los soportes del texto así como en sus procesos de selección, lectura y producción. En palabras de Jesús Martín-Barbero (2003): “El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Un proceso que casi no había tenido cambios desde la invención de la imprenta sufre hoy una mutación de fondo con la aparición del libro electrónico. Que no viene a reemplazar al libro sino a des-centrar la cultura occidental de su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes, centralidad impuesta no sólo a la escritura y a la lectura sino al modelo entero del aprendizaje por linealidad y secuencialidad implicadas en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba abajo que aquellas estatuyen.”

4) Testimonios que refieren al uso predominante que tienen las TIC como formas lúdicas y de entretenimiento:

Creo que es de suma importancia que el alumno realice su proceso de aprendizaje utilizando TIC a fin de poder hacerlo desde un enfoque instructivo o formativo y no solamente desde un aspecto recreativo, que es el que lo realiza habitualmente. (Lina)

Si el docente no está capacitado, el alumno es el que decide qué uso le da a las TIC y eso puede resultar en más entretenimiento y juego que aprendizaje guiado. (Gastón)

5) Expresiones que señalan que la tecnología es más que un artefacto y que sugieren su valor como herramienta que debe ser integrada a propuestas de aprendizaje:

Entiendo que a la tecnología se le asigna una importancia relevante y que aplicada al proceso de enseñanza aprendizaje y en cualquier circunstancia daría óptimos resultados. La tecnología no está reducida sólo al uso del artefacto/ producto su incorporación es condición necesaria, pero no suficiente. La escuela debe tomar conciencia de los beneficios tanto de los alumnos como de los profesores que incide positivamente pero integrando la informática a las propuestas didácticas. (Mariana)

El niño del presente es un sujeto deseoso de información vertiginosa pero con muchos problemas de aprendizaje. Es un desafío muy importante que se nos presenta como docentes. Entre el bajo nivel de aprendizaje y una herramienta con aplicaciones ilimitadas. Allí, la figura del docente es fundamental para guiar el recorrido pedagógico correcto en la utilización del recurso y no se convierta en una herramienta que sirva sólo para jugar. (Belén)

6) Comentarios que refieren al riesgo y al temor de que las TIC reemplacen la actividad cognitiva de los sujetos y que enfatizan su rol de consumidor y reproductor de información:

...Se tiende a buscar todo ya realizado olvidando lo importante de elaborar como docente una planificación para un grupo determinado, y al tener planificaciones hechas en todos lados las utilizan sin darle una previa elaboración en relación al alumnado. Pasa lo mismo con los alumnos, ya que hay portales donde ya está todo realizado sobre todos los temas, trabajos, monografías, informes que por un lado facilitan para tener información pero por el otro la mala utilización de éstos, hacen que los niños no elaboren sus propios trabajos. (Patricia)

Si bien las TIC facilitan el acceso a cierta información en tiempo y espacio, es importante que no se conviertan en el único medio, ni se fomente el uso desmedido de la misma la cultura de lo inmediato y la falta de esfuerzo. Es deseable que el alumno tenga pensamiento crítico y que sea autor de textos. (Melina)

7) Reflexiones que apuntan a la formación docente para la integración de las TIC, a la falta de capacitación y a la ausencia de criterios para su apropiación y uso crítico y creativo:

Hay cursos de capacitación docente para el uso de las TIC pero llegar a conocer con amplitud todas las posibilidades que ofrecen es una tarea que demanda muchos esfuerzos y tiempo. (Rosario)

...Por otro lado el uso efectivo de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje requiere que los docentes mantengan una actitud positiva hacia estas actividades, al mismo tiempo que sean capaces de desarrollarlas en los contextos educativos, requiere de un buen nivel de formación profesional y manejo para optimizar este recurso frente a los alumnos. Muchas veces por esta falta de capacitación se cae en el

uso de las TIC sin sentido, y sin producción de aprendizaje, siendo solo un recurso más. (Melina)

...Se tiende a buscar todo ya realizado olvidando lo importante de elaborar como docente una planificación para un grupo determinado, y al tener planificaciones hechas en todos lados las utilizan sin darle una previa elaboración en relación al alumnado. (Patricia)

A veces los docentes utilizamos los recursos tecnológicos sabiendo que son atractivos para los alumnos y que están ahí en Internet al alcance de la mano. Pero no hay una lectura crítica de lo que proponen... (Javier)

Algunas conclusiones provisionarias y reflexiones

La exploración y el análisis de las representaciones de los alumnos-docentes nos han permitido aproximarnos a ciertos planteos que subyacen y se expresan sobre el papel de las TIC, sus beneficios, riesgos y condiciones de uso en el ámbito educativo.

Se infiere del análisis de los discursos de los docentes que los significados asociados a las TIC se encuadran en una concepción centrada en una herramienta conformada por una infinita base de datos con hipertextos e hipermedios a través de la cual se puede acceder de modo ilimitado a la más variada información sin considerar el proceso analítico y crítico que es necesario activar para encontrar fuentes confiables, pertinentes y académicamente autorizadas.

Asimismo, esas representaciones le asignan un lugar central a las tecnologías como recursos que apoyan la trasmisión o la búsqueda de información para las tareas habituales de enseñar y aprender en consonancia con modelos reproductores o transmisores de contenidos. Los docentes valoran a las TIC como rápidas y eficaces fuentes proveedoras de información y de diversificadas formas de representación de contenidos sin detenerse en la explicitación de criterios de búsqueda y de evaluación y sin explicitar cuáles son las estrategias y actividades que posibilitarán el desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior como las de analizar, comparar, categorizar, re-elaborar significados, representar esquemas conceptuales, contextualizar y transferir.

Al enfatizar los beneficios de las tecnologías como vehículos que permiten acceder de modo más rápido a más información, se ocultan o ignoran las potencialidades de las TIC como objetos culturales mediadores de aprendizajes y conocimientos, y como facilitadores de procesos de comunicación multidireccional, congruentes con un enfoque constructivista del aprendizaje.

En el trasfondo de este escenario en donde las TIC se han instalado con distintos matices y resultados, resuena el pensamiento de Martín-Barbero (2009): "El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. De ahí que la tecnología remita hoy tanto o más que a unos aparatos a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras".

Desde esas concepciones arraigadas en los docentes resulta complejo que las múltiples potencialidades de las tecnologías sean puestas en valor para integrar

nuevos dispositivos pedagógicos que remuevan y desmonten los viejos cánones de la enseñanza y que se alcance cómodamente el objetivo que plantea Juana Sancho (2008): que las TIC se transformen en TAC, es decir tecnologías que promuevan el aprendizaje y el conocimiento.

En muchos casos las representaciones de los docentes se encuadran en el pensamiento de Cobo Romaní (2011) cuando sostiene “En general se acepta el discurso pro tecnología, pro innovación. Pero a la hora de establecer las estrategias para utilizar la tecnología, los resultados no siempre son positivos... Hacen falta sujetos híbridos digitales-analógicos que sean capaces de traducir conocimiento de un ámbito a otro y que sean capaces de conectar conocimientos”.

A partir de lo expresado, consideramos que la formación docente orientada a la apropiación significativa y contextualizada de las TIC supone un proceso que no es lineal, ni acumulativo ni homogéneo en sus alcances y resultados ya que, por un lado, dentro de las instituciones coexisten matrices y factores políticos, sociales, culturales, grupales e individuales que imprimen fuerzas favorables o desfavorables, y por otro, están los propios actores: directivos, docentes y alumnos, quienes construyen y reconstruyen de modo diferenciado y singular sus representaciones, subjetividades y prácticas sobre el lugar y sentido de las tecnologías en el ámbito educativo.

Si bien reconocemos que los cambios deseables en los dispositivos y prácticas pedagógicas de la sociedad contemporánea deben contar con el protagonismo activo y reflexivo de los docentes, admitimos también el complejo entramado de la realidad educativa donde convergen y se entrecruzan dimensiones culturales, sociales y personales y en donde se evidencia una tendencia a la permanencia de matrices de fuerte arraigo en la cultura escolar. Algunos de esos elementos culturales han sido elaborados socialmente como las representaciones que orientan el desempeño profesional docente y que organizan y anticipan sus acciones, y los comportamientos de tipo emocional que se resisten a innovaciones cuando las prácticas resultan seguras y controladas y los docentes se sienten expuestos a situaciones de vulnerabilidad y de inestabilidad (Lansky, 2005) que quieren evitar.

Desde esa perspectiva, la formación docente para la integración crítica y creativa de las TIC en la vida escolar requiere de propuestas que contemplen estrategias diversificadas y de largo aliento en donde el acompañamiento y la orientación permitan andamiar y fortalecer las innovaciones pedagógicas en un contexto significativo y de relevancia social que trascienda el espacio áulico. Ese proceso formativo implica poner en cuestión y en debate las representaciones y concepciones implícitas de los docentes sobre la relación enseñanza-aprendizaje-tecnología-conocimiento y desarrollar la tarea de re-elaborar y redescubrir el propio equipamiento cognitivo (Pozo, 2006) como un primer paso que puede facilitar la apertura al cambio y al mejoramiento de los procesos educativos.

Referencias bibliográficas

Cobo Romaní, C. (2011). *Aprendizaje invisible: aprendiendo en 3D, 360° y 7/24*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill y FUOC.

Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Editorial Santillana, 2010.

Eco, U. (2010). "En el futuro la educación deberá enseñar a comparar sitios web". Entrevista de Fottorino, E. (2010, octubre 13). *Revista N*. Recuperado el 15/03/12 de: http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/educacion-debera-ensenar-comparar-Web_0_352764926.html

Jenkins, H. (2006). *The new media literacies*. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Recuperado el 12/03/12 de: <http://newmedialiteracies.org/blog/2008/11/10/NMLskills.pdf>

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En: S. Moscovici. *Psicología social*. Vol. II. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Connexion*, N° 89, Editorial Érès.

Lansky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary School reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.

Martín-Barbero, J. (2003). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 32.

Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Teoría de la Educación*. Vol. 10, N° 1.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Moscovici, S. (1986). *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Perazzo, M. (2008). La ruta de la alfabetización digital en la Educación Superior: una trama de subjetividades y prácticas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Cátedra Unesco de e-learning de la UOC-Cataluña. Vol. 5, N° 1.

Pope, M. (1998). La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal. En M. Carretero (comp.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.

Pozo, J. (1998). *Aprendices y maestros*. Madrid: Morata.

Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Sancho Gil, J. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*. N° 64, pp. 19-30.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.