

Desplazamientos y tensiones en las gramáticas formativas de futuros profesores: análisis de una experiencia didáctica en la Universidad

Shifts and tensions in teacher training: an analysis of a teaching experience at university level

Ana Griselda Díaz

Universidad Nacional de Catamarca UNCA - Argentina

José Alberto Yuni

Universidad Nacional de Catamarca UNCA – Argentina

Consejo Nacional de Investigación Científica y Técnica - Conicet

Recibido: 05/10/2017

Aceptado: 04/12/2017

RESUMEN La formación de los futuros profesores de la escuela secundaria debe afrontar como un nuevo desafío la formación en competencias digitales que favorezcan el desarrollo de pedagogías mediáticas. Pese a las actuales demandas de las políticas educativas argentinas, con una fuerte referencia a la inclusión digital como horizonte de transformación de las escuelas, las instituciones formadoras de profesores permanecen ancladas en una pedagogía de la formación docente de corte academicista y con un modelo de transmisión que toma como referencia las prácticas tradicionales de enseñanza. En el presente artículo se sistematiza una experiencia pedagógica didáctica desarrollada en el año 2016 en el marco de la Cátedra Teorías Contemporáneas de la Educación del Profesorado en Ciencias de la Educación. Esta carrera se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), Argentina. Los objetivos que orientan este trabajo son 1) Sistematizar una experiencia pedagógico-didáctica que incluye el uso de las TIC y demanda la puesta en juego de competencias mediáticas en una carrera de profesorado de cursado presencial; 2) Conocer si el uso de las TIC en las prácticas de la enseñanza del profesorado interpela la gramática tradicional y academicista que distingue los trayectos de formación docente. La estrategia metodológica es cualitativa, con un estudio de tipo descriptivo-interpretativo. Se reconstruyó la experiencia mediante descripciones y notas de campo realizadas por los formadores durante el desarrollo de la misma y un cuestionario on line a partir del cual se recuperaron las opiniones de los estudiantes participantes.

PALABRAS CLAVE: formación docente; pedagogía mediática; gramática escolar; TIC

ABSTRACT The training of future secondary school teachers must face, as a new challenge, the training in digital skills to favour the development of media pedagogies. Despite the current demands of Argentinian educational policies, with explicit references to digital inclusion as key to the transformation of schools, teacher training institutions remain anchored in a traditional academic pedagogy based on a model of transmission that takes traditional teaching as a point of reference. This article presents a teaching experience developed in the year 2016 in the context of the Chair of Contemporary Theories of Teacher Education. This course is taught at the Faculty of Humanities of the National University of Catamarca (UNCA), Argentina. The objectives of the present study are: 1) to systematise a pedagogical-teaching experience that includes the use of ICT and demands the bringing into play of media competences; 2) to know if the use of ICT for teaching challenges the traditional and academic approaches that characterise teacher training. The research methodology used is qualitative, presenting a descriptive-interpretative study. The experience was reconstructed through descriptions and field notes taken by the trainers during its implementation. An online questionnaire was also used, from which the opinions of the participating students were retrieved.

.KEY WORDS: teacher training; media pedagogy; grammar school; ICT

Dirección de correspondencia:

Ana Griselda Díaz, Universidad Nacional de Catamarca UNCA - Argentina. E-mail: anagriseldadiaz@gmail.com.

José Alberto Yuni, Consejo Nacional de Investigación Científica y Técnica – Conicet / Universidad Nacional de Catamarca UNCA- Argentina. E-mail: joseyuni@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9878-5664



1. Introducción

El acceso a las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los usos que se hacen de ellas y su papel en los procesos formativos de los futuros profesores interpelan los formatos tradicionales que caracterizan la formación docente en Argentina. Estos fenómenos nos desafían a replantear y recrear permanentemente las decisiones y acciones que definen las prácticas formativas. Si bien los jóvenes que transitan la formación docente despliegan prácticas digitales como parte de sus actividades cotidianas, ello no implica que puedan transferir esos saberes al repertorio de habilidades profesionales y, más aún, incorporar las tecnologías digitales a sus prácticas docentes con un sentido pedagógico.

Actualmente los escenarios en los que se despliegan las prácticas de enseñanza presentan alta disponibilidad tecnológica (Maggio, 2012). El uso de las tecnologías digitales no se circunscribe al ámbito social, político, laboral, económico, recreativo, entre otros, sino que también se introdujo en las aulas como parte de las tendencias sociales y culturales que distinguen al actual contexto informacional en que vivimos. Las tecnologías digitales son objetos que nos acompañan a diario y permanentemente. Habitamos “un mundo en donde la comunicación es cada vez más convergente y confluye en un mismo dispositivo tecnológico” (Gozálvez Pérez, García Ruiz y Aguaded Gómez, 2014 p. 19). Sin embargo, que tengamos a nuestra disposición un conjunto de herramientas tecnológicas no implica que se haga un uso competente de las mismas.

La universidad no puede mantenerse al margen de los procesos de interacción comunicativa, lo que impone la necesidad de que formadores y sujetos en formación desarrollen competencias mediáticas que posibiliten la apropiación de los medios de una manera responsable, eficaz y ética. Ferrés y Piscitelli (2012) señalan que “la competencia mediática contribuye al desarrollo de la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural” (p.76). Desde una perspectiva holística e interrelacionada, estos investigadores señalan que el desarrollo de competencias mediáticas requiere la consideración de una serie de dimensiones básicas: los lenguajes, la tecnología, los procesos de producción y difusión, los procesos de recepción e interacción, la ideología y los valores, y la dimensión estética.

La formación de nuevas competencias pone en tensión los tradicionales modos de enseñar en el contexto universitario y expone la necesidad de que los formadores renueven sus prácticas educativas teniendo como referencia, entre otros factores, los distintos conocimientos vinculados al contenido curricular, las particularidades y posibilidades de los estudiantes para apropiarse de tales contenidos y, cada vez con mayor relevancia, al uso de las tecnologías para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigadores como Litwin (1997, 2005), Coll (2004), Coll, Mauri y Onrubia, (2008), Koehler y Mishra (2006); Aparici (2010), Maggio (2012), Dussel (2011), Díaz Barriga (2013), Kap (2015), Lion (2006), Foglino (2015), nos ayudan a analizar y comprender los sentidos acerca del uso didáctico e integración de las nuevas tecnologías en los proyectos educativos y las prácticas de la enseñanza.

En este artículo pretendemos sistematizar una experiencia pedagógica didáctica desarrollada en el año 2016 en el marco de la Cátedra Teorías Contemporáneas de la Educación del Profesorado en Ciencias de la Educación. Esta carrera se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), Argentina. Los objetivos que orientan este trabajo son 1) Sistematizar una experiencia pedagógico-didáctica en la que se incluye el uso de las TIC y se demanda la puesta en juego de competencias mediáticas en una carrera de profesorado de cursado presencial; 2) Conocer si el uso de las TIC en las prácticas de la enseñanza del profesorado interpela la gramática tradicional y academicista que distingue los trayectos de formación docente.

El enfoque teórico que sustenta nuestra indagación es interdisciplinario y se apoya en los aportes de las perspectivas críticas de los Estudios Sociales y Culturales, la Pedagogía Mediática, la Didáctica y el Currículum. La estrategia metodológica es cualitativa, con un estudio de tipo descriptivo-interpretativo. Se reconstruyó la experiencia mediante descripciones y notas de campo realizadas por los formadores durante el desarrollo de la misma y un cuestionario on line a partir del cual se recuperaron las opiniones de los estudiantes participantes.

Partimos de la consideración de que el uso de las tecnologías en los procesos de formación docente es relevante cuando reviste un sentido didáctico y pedagógico, es decir cuando se orienta al desarrollo de competencias mediáticas vinculadas al oficio de la enseñanza. La relevancia del uso pedagógico de las TIC en los procesos formativos se revela cuando la utilización de las mismas posibilita la construcción de contextos de aprendizaje alternativos; cuando las actividades que se realizan involucran a docentes y estudiantes en una propuesta en la cual la tecnología hace visible y emula los modos en que cada campo disciplinar construye sus conocimientos; cuando se reconoce que los estudiantes tienen sus propios modos de conocer en función de los entornos digitales y reales de los que son parte; cuando asumimos el desafío de re-inventar permanentemente las propuestas de enseñanza que ofrecemos (Maggio, 2012; Kap, 2015).

2. El marco institucional y normativo de la formación docente en Argentina

Durante el siglo XX las políticas educativas de Argentina afianzaron la centralidad de la formación docente convirtiéndola en la variable moduladora de los éxitos y fracasos del sistema educativo en su conjunto. De ese modo, se instituyó una especie de axioma según el cual la transformación de los procesos educativos sólo sería posible mediante el cambio de los procesos de formación inicial y continua de los docentes (Yuni, 2009).

En Argentina las carreras de profesorado para la enseñanza secundaria tienen una duración de cuatro años. Pueden acceder a las mismas quienes hayan cumplimentado el nivel secundario y sus egresados son habilitados para ejercer la profesión docente en un nivel y disciplina particular conforme al trayecto realizado. Las carreras de profesorado se dictan en Institutos de Enseñanza Superior y Universidades. La Ley de Educación Superior N° 24.521 establece entre las atribuciones de las instituciones universitarias la de “formular y desarrollar planes de estudio (...) otorgando grados académicos y títulos habilitantes” (art. 29°). Las carreras de formación docente se incluyen en las profesiones reguladas por el Estado, por lo que se exige que sus diseños curriculares tengan en cuenta “los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica” (art. 43°) establecidos por las autoridades nacionales.

La finalidad central de las carreras de profesorado es la de “formar docentes capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales” (art. 28°). En este contexto la Facultad de Humanidades de la UNCA determinó que todas las carreras de profesorado se organicen en tres Campos Formativos:

- Campo de la Formación General: orientado a desarrollar una formación humanista en los futuros docentes. Promueve el dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos necesarios para el análisis y comprensión de la cultura, el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y demás dimensiones que atraviesan el quehacer docente.
- Campo de la Formación Pedagógica: radica en el estudio de las disciplinas y teorías que preparan para la enseñanza, la reflexión didáctica y el uso de las tecnologías educativas, así como para comprender las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo.
- Campo de la Formación Disciplinar: centrado en el estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad (Historia, Geografía, Filosofía, Lengua Inglesa, Ciencias de la Educación, etc.), nivel del sistema educativo y/o modalidad para la que se forma.

A partir de la última reforma educativa que se inicia en el año 2006 con la sanción de Ley de Educación Nacional (LEN) se desarrollaron diferentes iniciativas orientadas a promover la inclusión de las TIC en los planes de estudio de carreras de profesorado. Al respecto Angeli,

Paoloni y Solivellas (2012) señalan que existe una normativa vigente a nivel nacional del Consejo Federal de Educación y el Instituto Nacional de Formación Docente -INFD- (Res. 24/07) que considera a las TIC en términos de Nuevas Tecnologías Educativas y Tecnologías de la Comunicación y la Información como contenido curricular dentro del campo de la Formación General y de la Formación Específica de todas las carreras de profesorado. En abril de 2011 el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) conjuntamente con la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) elaboraron los Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios de nuestro país en los que se prescribe como área de conocimiento para todas las carreras de profesorado la Tecnología Educativa y se explicitan contenidos mínimos.

La definición de espacios curriculares específicos y comunes a todos los profesorados, vinculada a la exigencia de que “el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento (Art. 88 LEN)” así como el posicionamiento político de que los futuros docentes deben “Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación (Capítulo II, LEN)” dan cuenta de que el desarrollo de competencias mediáticas y la inclusión de las TIC en el nivel superior es también responsabilidad de los formadores de futuros docentes así como de los diversos actores que intervienen en las universidades e institutos de formación docente que proponen carreras de profesorado como oferta formativa.

3. El escenario de nuestra experiencia de formación

La cátedra Teorías Contemporánea de la Educación, escenario singular que da origen a nuestra experiencia, se inscribe en el campo de la formación disciplinar y corresponde al cuarto año del Profesorado en Ciencias de la Educación. Reviste el formato curricular de asignatura, su régimen de cursado es anual y de modalidad presencial. Los alumnos asisten cuatro horas semanales a clases y la carga horaria anual es de 120 hs cátedra. Para poder rendir el examen final y acreditar la asignatura los estudiantes deben tener aprobados otros espacios curriculares correlativos: Pedagogía (primer año) y Sociología de la Educación (segundo año).

Como profesionales que intervenimos en la formación de futuros docentes asumimos que las TIC alteraron los modos de comunicarnos, conocer, acceder y construir el conocimiento. En este contexto, las prácticas de la enseñanza, en tanto prácticas sociales y culturales no pueden sostenerse desde las concepciones educativas clásicas y tradicionales por lo que asumimos el desafío de construir, ensayar y analizar prácticas de la enseñanza que renueven los escenarios de la formación docente.

4. Descripción de la Experiencia

La experiencia que describimos a continuación fue diseñada como una instancia de evaluación parcial correspondiente a la asignatura. Una de las finalidades que orienta las decisiones didácticas y pedagógicas de la propuesta de cátedra es Revalorizar el papel de las teorías educativas en la comprensión de la práctica y en el desarrollo de una praxis pedagógica situada y contextualizada. Desde esta referencia, en el programa de cátedra definimos para el eje N° 3, denominado Las teorías críticas de la educación, los siguientes contenidos: Pedagogías críticas latinoamericanas: nudos conceptuales constitutivos. La actualidad del pensamiento Freireano.

Desde el inicio del cursado se propuso a los estudiantes diferentes actividades y evaluaciones que incluyeron el uso de las TIC. Entre las más importantes cabe señalar la construcción de presentaciones cuya animación incluía videos elaborados por los compañeros usando sus teléfonos móviles; uso de grupo de Facebook y del campus virtual mediante plataforma moodle (para compartir material bibliográfico, actividades, participación en foro y wiki). La cantidad de

estudiantes que participaron en la propuesta formativa de la asignatura en el año 2016 fueron 13, con un rango de edades comprendido entre los 22 y 34 años.

Como indican Coll, Mauri y Onrubia (2008) el análisis de experiencias pedagógico-didácticas relacionadas al uso de TIC requiere la consideración del contexto de uso donde se desarrollan las prácticas de la enseñanza. En tal sentido, las condiciones materiales y técnicas de nuestra Facultad dificultan el uso de herramientas tecnológicas vinculadas a la generación de entornos de aprendizaje colaborativo. Habitamos un escenario incipiente (Maggio, 2012) en el sentido de que solamente podemos efectuar usos sencillos de la tecnología. Disponemos de recursos tecnológicos limitados, nuestras aulas y/o patios no cuentan con red inalámbrica con acceso a Internet; la sala de informática es de uso común para todos los profesorados y tiene pocas máquinas con relación a la cantidad de estudiantes. Aunque la mayoría de los alumnos que formaron parte de esta experiencia poseen dispositivos móviles (celulares con acceso a Internet, netbooks, notebooks o tabletas), por cuestiones edilicias la conectividad es muy dificultosa. Sin embargo, este escenario no impide que nos animemos a ensayar alternativas didácticas que combinen nuestras intenciones formativas, los contenidos que pretendemos transmitir, las posibilidades e intereses de los estudiantes y los recursos tecnológicos disponibles que se exploran y explotan para ofrecer potentes prácticas de la enseñanza.

Semanas previas a la propuesta que presentaremos a continuación solicitamos a los estudiantes que busquen y elijan una obra de Paulo Freire que no conocieran. Mediante el grupo de Whatsapp (que ellos decidieron crear desde el inicio del cursado) debían informar su decisión antes del 28 de octubre, con la finalidad de ampliar la variedad de obras que se abordarían. El viernes 28 de octubre de 2016 pusimos a consideración la siguiente propuesta:

Segundo parcial Teorías Contemporáneas de la Educación

El propósito de esta actividad de evaluación es que juntos amplíemos nuestros conocimientos acerca de la obra de Freire y para ello pretendemos que pongan en juego todas sus habilidades.

A continuación les hacemos dos propuestas y cada uno deberá optar por una de ellas o bien hacer otra propuesta que nos permita construir una dinámica alternativa para conocer la obra de Paulo Freire a partir de los diferentes textos elegidos por cada uno de ustedes. Algunos detalles no están definidos porque los acordaremos juntos en el encuentro presencial.

Paso a contarles:

Primera propuesta: Concurso de Booktubers #TeinvitoaleerFreire

Esta idea no se nos ocurre a nosotros solos sino que la recuperamos de las actividades propuestas en el marco del 3º Festival de la Palabra y las Artes organizado por la Secretaría de Cultura de Catamarca. En esa oportunidad se convocó a los adolescentes catamarqueños –o residentes en Catamarca- de entre 12 y 16 años a participar del concurso de booktubers "Te cuento un libro".

Como Uds. saben, pero lo recuerdo, los booktubers son amantes de los libros que graban video-reseñas y las suben a YouTube para que sus pares las vean y comenten. En esas reseñas, los booktubers no solo hablan de libros y de sus autores, también de todos los actos que rodean al libro: desde el deseo y la espera, la compra, el regalo, la lectura, hasta el coleccionismo y el almacenamiento. La intención de la Secretaría de Cultura era que esta propuesta sirva para incentivar la lectura entre los adolescentes, promoviendo la recomendación de lecturas entre pares. Nuestra intención es que a partir de sus recomendaciones otros estudiantes de profesorado conozcan y quieran ampliar sus conocimientos acerca de la obra de Paulo Freire.

¿Cómo participar? Bases y condiciones

- 1) Los participantes grabarán utilizando cualquier dispositivo (cámara, celular, tableta, etc.) un video con una duración máxima de 3 minutos en el que realicen una reseña del Libro de Freire elegido para trabajar

- 2) El mensaje debe funcionar como una suerte de recomendación que anime a sus pares a realizar esa lectura.
- 3) Al inicio del video el participante debe mencionar claramente su nombre y apellido y el nombre del libro que reseñará.
- 4) La reseña es libre pero a modo orientativo se sugieren algunas preguntas guía: ¿qué te pareció el libro? ¿le cambiarías algo? Y, muy importante: por qué un futuro docente debería leer el libro.
- 5) Los videos deben ser subidos a la plataforma de YouTube con el siguiente título: #TeinvitoaleerFreire + el nombre del libro + el nombre del participante
- 6) Tras publicarlo en YouTube, el participante debe compartir el enlace del video vía mail a: anagriseldadiaz@gmail.com
- 7) Hasta el viernes 4 de noviembre de 2016 estará abierta la convocatoria para participar.
- 8) Del 5 al 8 de noviembre, se abrirá la etapa de votación popular del mejor video-reseña a través de Facebook. Compartiremos todos los videos en el grupo de Facebook: Teorías contemporáneas 2016 para promover la votación.
- 9) Los participantes o sus seguidores podrán movilizar campañas en las redes sociales buscando apoyo a sus video-reseñas.
- 10) El booktuber que más "Me gusta" registre en el grupo de Facebook "Teorías contemporáneas de la educación 2016" hasta el día martes 8 de noviembre a la medianoche será el ganador del concurso. Es importante aclarar que solo se tendrán en cuenta los "Me Gusta" obtenidos en el grupo de Facebook de la cátedra
- 11) El ganador del concurso será anunciado el día 11 de noviembre en las I jornadas de estudiantes de Ciencias de la Educación.
- 12) El ganador recibirá como regalo un libro a elección que esté disponible es una librería local (sé que es poco, pero es lo que puedo garantizar)
- 13) Si les gusta la propuesta, pero hay detalles que quieren modificar lo hacemos.

Segunda propuesta

Concurso de reseñas "Te invito a leer a Freire"

La finalidad de esta propuesta, al igual que la anterior, radica en conocer diferentes textos de la Obra de Paulo Freire con la ayuda de los compañeros.

La reseña se construirá de forma individual y deberá ser entregada y compartida con los compañeros el día viernes 4 de noviembre. Luego de la puesta en común y la revisión de los textos, se construirá un solo documento que se compartirá con los estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación de forma digital. Y formará parte de las producciones de cátedra de los estudiantes.

A continuación, te cuento qué es y cómo se hace una reseña¹:

1. Qué es una reseña o reseña bibliográfica ("review")

Consiste en un trabajo expositivo breve sobre el contenido de cualquier tipo de documento con dos pretensiones básicas: ser sintético y crítico.

Que sea sintético alude a la intensidad con la que se examina la obra que se reseña, la reseña debe poner de relieve lo fundamental de ese documento, la estructura básica e ideas fundamentales que la sostienen; cuáles son las claves de lectura que permiten comprender su contenido.

La reseña debe ser crítica, no se trata de juzgar el contenido del documento en función de nuestros propios gustos o criterios, sino de señalar, qué problemas pueden suscitarse a propósito de ciertas ideas suyas (o de la totalidad de la argumentación), qué lagunas o aspectos no resueltos merecerían mayor profundización, qué importancia, vigencia, actualidad tiene el tema que se trata, etc.

¹Por cuestiones de extensión, sintetizamos las orientaciones que se brindaron a los estudiantes. Para acceder al texto completo consultar: <http://jcvalderrama.webs.com/recension.htm>

2. Estructura básica

1. Presentación de la obra

Los datos relativos a la obra (autor, título, editorial...) se recogen descriptivamente en los inicios de la argumentación. De todos modos, es mejor que se ofrezcan esos datos en un primer párrafo de carácter narrativo, presentando brevemente el objeto de lo que a partir de ese momento comenzará a discutirse o exponerse.

2. Descripción del contenido

Debe ofrecer una exposición argumentada del contenido del libro según los objetivos y pretensiones de su autor, sean más o menos explícitos.

3. Resaltar ideas predominantes

Lo ideal es detenerse en aquellas que uno piensa que son más importantes para comprender el sentido de ese documento, las intenciones de su autor, su importancia, la novedad que aporta, etc. Las citas que se incorporen deben ser breves, extraídas por su singular importancia en el conjunto del texto.

4. Valoración personal o crítica

Se trata de dejar constancia del valor, interés o utilidad que tiene tanto ese volumen como algunos de los puntos concretos de su contenido. La valoración no puede ser genérica. Debe ofrecerse respecto a rasgos concretos del volumen, materiales o de contenido: en cuanto a su bibliografía, a su composición, a su presentación material, incluso a su estilo y calidad expositiva.

En la clase del viernes 28 de octubre entregamos la indicación escrita de la propuesta cada dos estudiantes. Aunque la actividad debía ser desarrollada individualmente ellos decidieron discutirla por grupos y centraron su discusión sólo en la posibilidad de elegir una u otra opción de evaluación y no en la construcción de una nueva propuesta, que era otra posibilidad. Luego de la lectura de las propuestas de evaluación todos eligieron la opción Concurso de Booktubers #TeinvitoaleerFreire. Entre los argumentos que esgrimieron para explicar por qué no eligieron la elaboración de las reseñas, el de mayor fuerza fue que dada la época del año consideraban que su elaboración les llevaría mayor cantidad de tiempo. Luego de la lectura y discusión grupal de las indicaciones de trabajo, los estudiantes propusieron las siguientes modificaciones a la propuesta original:

- En vez de compartir el video en YouTube lo compartirían en el grupo cerrado de Facebook de la cátedra.
- Para decidir quién sería el ganador/a del concurso emergieron varias propuestas alternativas. Primero propusieron que el ganador debía ser elegido por los docentes. Ante nuestra negativa -en tanto pensábamos que sería más enriquecedor una instancia de co-evaluación- plantearon, como segunda propuesta, que no se podía dar “me gusta” a todos los videos sino que cada uno debía realizar una valoración, mediante comentarios, al que consideraba el mejor video teniendo en cuenta la claridad conceptual (al momento de reseñar el texto) y los argumentos expuestos en la instancia de recomendación de la obra de Freire. De este modo el ganador del libro (premio que se otorgaría a quién produjera el mejor video) sería el que tuviera mayor cantidad de comentarios positivos. Sin embargo, tampoco hubo acuerdo ante la segunda propuesta y, como tercera opción, se acordó que se podía comentar no solo el que se consideraba el mejor video, sino realizar comentarios a todos los videos que se valorasen como una buena producción con relación a las intencionalidades pedagógicas y didácticas de la propuesta. Finalmente,

para definir quién se llevaría el premio del libro se realizó un sorteo entre todos los participantes.

5. Resultados de la experiencia

Volver sobre nuestras prácticas para sistematizarlas nos permite analizar algunas tensiones que surgen cuando se pretenden utilizar herramientas tecnológicas y promover el desarrollo de competencias mediáticas en los procesos de formación docente. La idea de tensiones, con la que presentamos este apartado, refiere a situaciones o problemas que emergen en las prácticas de enseñanza y que generan inquietudes, preocupaciones, dudas y/o incertidumbres que no tienen una única respuesta, solución o resolución posible, sino que desafían los saberes y prácticas pedagógicas y didácticas disponibles (Fogolino y otros, 2015).

A continuación, recuperando las opiniones de algunos de los estudiantes que participaron de la experiencia y nuestras propias lecturas como formadores, reflexionaremos en torno a dos grandes ejes:

- El uso pedagógico didáctico de las TIC como posibilidad para re crear las prácticas de la enseñanza movilizandando una variedad de conocimientos y saberes.
- Replantear el clásico paradigma de la comunicación como eje para la transmisión de los contenidos de la enseñanza: nuevos tiempos y espacios para la formación

5.1. Uso pedagógico didáctico de las tecnologías como posibilidad para recrear las prácticas del profesorado

La elaboración y posterior publicación del video en un sitio web -YouTube- imponía el desafío de que los estudiantes no solo debieran conocer el contenido de la enseñanza (la obra de Freire) sino también implicaba la elaboración de un recurso didáctico que les permitiera explicar a otro la idea de un autor, había que producir un recurso didáctico consistente en la construcción de un nuevo mensaje a través de un dispositivo y un formato alterativo de la gramática pedagógica tradicional.

El uso pedagógico didáctico de las TIC en las prácticas de la enseñanza es un tipo de conocimiento que debe ser enseñado y aprendido durante los procesos de formación docente. Mishra y Koehler (2006) proponen que el uso pedagógico de la tecnología requiere del desarrollo de una forma del conocimiento situado, específico y complejo al que denominaron Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). Desde esta perspectiva la enseñanza mediada por tecnologías es una actividad altamente compleja, que precisa de la integración de varios tipos de conocimiento.

El TPCK se considera una forma emergente de conocimiento que va más allá de los tres conocimientos básicos (representados por el contenido Disciplinar, el Pedagógico y el Tecnológico). El desarrollo de un saber pedagógico tecnológico situado durante el proceso formativo es uno de los mayores desafíos que afrontamos en los actuales procesos de formación docente por las características que tiene este tipo de saber y porque nos obliga a los formadores a replantear y re-estructurar nuestros modos de enseñar. No puede quedar librado a la iniciativa propia de cada estudiante o la voluntad de algunos docentes, sino que es un saber que debe ser enseñado y aprendido durante la formación.

Las opiniones de los estudiantes respecto de qué significó y cómo valoran esta experiencia para su proceso de formación docente, revelan que la misma fue significativa en tanto que las actividades propuestas les permitieron re-construir los conocimientos de un modo más complejo; a la vez que tuvieron que usar y ampliar sus propios saberes y potenciar sus habilidades tecnológicas. Del siguiente modo lo expresaron algunos de ellos:

- Aportó nuevos conocimientos y perspectivas de cómo debemos actuar como docentes, (...) que siempre debemos tener en cuenta el contexto donde nos desarrollamos y

actuamos (praxis), (...) me permitió comprender que la práctica educativa y docente es un hacer constante, donde se aprende, se sabe. Pero necesariamente se debe reconocer qué no se sabe.

- La posibilidad de metabolizar el conocimiento de otras maneras.
- Enriquecedora, pude profundizar un poco más en las obras de este autor, desde el momento de la elección de los libros, lo que me llevó por un recorrido bibliográfico que desconocía, (...) así como también la etapa final de la actividad, donde pude acceder a reseñas mucho más vividas por parte de mis compañeros (...).
- Creo que en la formación docente es necesario trabajar con este tipo de propuestas para hacer más interesante la lectura y participación de los alumnos.

Con relación a lo expresado en los párrafos anteriores consideramos oportuno recuperar los aportes de Terigi (2012 citado en Foglino 2015) quién ha señalado los límites del saber pedagógico disponible para atender a los múltiples desafíos que se plantean a las actuales prácticas de la enseñanza, así como la particular situación de los docentes en el campo de la producción de saberes. La autora sostiene que en la docencia “se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a buen puerto esa transmisión, se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión” (citado en Foglino, 2015, p. 32).

En orden al desarrollo de competencias es necesario que el proceso formativo ofrezca posibilidades de pensar sobre cómo conocer, cómo enseñar a conocer, para qué, por qué y cómo transmitir los conocimientos. Esta experiencia didáctica puso en juego habilidades que usualmente no forman parte del repertorio de recursos profesionales que ofrece la formación docente (más propensa a reducir el uso de las TIC a instrumentos funcionales a la lógica de la didáctica tradicional).

5.2. El clásico paradigma de la comunicación como eje para la transmisión de los contenidos: nuevos tiempos y espacios para la formación

Las prácticas de la formación docente como acciones situadas, comprometidas e informadas, que se desarrollan mediante la intervención y participación de los otros, ameritan la reflexión en torno a uno de los sujetos claves que participan de este proceso: los estudiantes. El estudiante/joven/adulto universitario requiere un proceso formativo que fortalezca su autonomía, el trabajo colectivo, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de diferentes fuentes de información, el desarrollo de habilidades para reconocer la diversidad de sujetos y contextos culturales, y el diseño e implementación de propuestas de intervención.

Los sitios en Internet tales como YouTube así como las redes sociales nos dan la posibilidad de compartir, crear, informar y comunicar. Las prácticas digitales son un elemento importante en la vida de jóvenes y adultos. El uso de los medios digitales y del entorno virtual en el contexto de la formación docente, implica llevar la información y la formación al lugar que los estudiantes generalmente asocian con el entretenimiento, y al que es posible que se acerquen con menores prejuicios (Aparici, 2010). No obstante, ese proceso implica una desestructuración de la lógica formativa y un desplazamiento de sus prácticas, resemantizadas e interpeladas

La inclusión de las redes sociales y el uso de sitios web en los procesos educativos amplían las posibilidades de participación y construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo, los análisis que realizamos hasta el momento (Díaz, Sánchez Escalante y Ormachea, 2016) muestran que mediante el uso las redes sociales, particularmente Facebook, se replican las prácticas de la enseñanza existentes, en tanto que se usan con un carácter meramente informativo/expositivo vinculado a la gestión de la enseñanza.

En este contexto, las prácticas digitales que habitualmente realizan los estudiantes no se traducen y re construyen como competencias mediáticas específicas de la profesión docente, tales como: habilidades y actitudes para realizar trabajos colaborativas, diseñar los procesos de

anticipación de la enseñanza que incluyan el uso de las tecnologías (proyectos de cátedra, planificaciones o programas) construir recursos multimedia, explorar las posibilidades didácticas de las redes sociales y software educativos específicos, ente otras.

Respecto a las situaciones planteadas anteriormente consideramos oportuno recuperar los hallazgos de Vílchez López y Pérez Fernández (2013) quienes, mediante la aplicación de un cuestionario electrónico en el que los estudiantes debían marcar o no el posible uso de algunos recursos o bien mostrar su grado de acuerdo con determinadas afirmaciones, exploraron cómo incorporan las TIC estudiantes de magisterio tanto a su vida habitual como a su aprendizaje universitario. Este estudio señala que los estudiantes valoran sus propias e individuales capacidades para aprender tales como: experimentar nuevas propuestas metodológicas y adaptarse a diferentes circunstancias, pero, la capacidad de trabajo en grupo es la menos valorada. La mayoría señaló que usan los servicios de internet, navegan por páginas web, utilizan el correo electrónico, participan en redes sociales, descargan productos audiovisuales. No obstante, es escasa la participación en comunidades virtuales tipo SecondLife. En relación a la utilidad de internet, nos parece relevante que el 93% de los estudiantes de la muestra considera que “internet es útil para buscar información y aprender y, más del 60%, considera que las TIC mejoran la motivación para aprender, pero sólo menos de la mitad (47%) las tendría en cuenta para “diseñar mis unidades didácticas” (Vílchez López, J.E. y Pérez Fernández, F., 2013 p. 163). Situación que revela la ausencia de una integración curricular de las tecnologías digitales para el aprendizaje de habilidades propias de la actividad docente como lo son, entre otras, el diseño de programaciones didácticas y el trabajo colaborativo evidenciando una disonancia entre el uso personal de las TIC y su práctica pedagógica en formación.

Los sitios web y las redes sociales no fueron creados con finalidades propiamente educativas, pero el uso social de las mismas modificó los modos de comunicarnos, así como de construir y difundir el conocimiento. Ello puso en crisis el funcionamiento de las instituciones educativas, históricamente destinadas a la transmisión del conocimiento. Nos inquieta la fuerza de la gramática pedagógica tradicional y academicista que configuró históricamente a la formación docente en Argentina (Díaz, 2011; Díaz y Yuni, 2015) en tanto impuso ciertas disposiciones en los estudiantes tales como la concepción del aula como un espacio cerrado del que forman parte quienes pertenecen a ese curso o asignatura particular, obturando otras posibilidades de interacción. Aula gestionada por las decisiones del docente, en la que se toma apuntes y hay que estar en silencio para no distraerse de lo que dice y hace el profesor, de la que dejamos fuera o relegamos las posibilidades que brinda la tecnología para romper estas disposiciones como por ejemplo grabar la clase, sacar fotos, hacer búsquedas, indagar acerca de los debates actuales en torno al tema que se estudia, usar el campus virtual, entre otras.

En la indagación posterior al desarrollo de la experiencia didáctica, realizada a través de la aplicación de una encuesta on line a los estudiantes, nos interesó abordar la resistencia que ellos demostraron ante la consigna que proponía que el video producido por cada participante fuera subido a YouTube. Interpretamos esa resistencia como una manifestación de las tensiones entre la gramática formativa de corte tradicional y su interpelación frente a los intentos alterativos y alternativas que proponen las pedagogías mediáticas. Esa tensión expone ciertas contradicciones y paradojas entre la experiencia generacional que promueve la extimidad como modo dominante de sociabilidad juvenil en las redes sociales; y el contexto formativo que, en el otro extremo, busca el repliegue introspectivo e individualizado/individualista del sujeto en la apropiación de conocimiento y construcción de saberes profesionales. En esas contradicciones, paradojas y tensiones, se produce un desborde del contexto formativo interpelado por la experiencia generacional y por prácticas alterativas de la gramática pedagógica. En esa dinámica formativa los sujetos en formación exploran otras posibilidades de uso de las tecnologías digitales como medio de aprendizaje para aprender a ser y hacer/se profesor.

La experiencia que propusimos a nuestros estudiantes pretendió ofrecer una situación pedagógica en la que el conocimiento se construyera colaborativamente y que la mediación didáctica del conocimiento adquirido se plasmara en un medio/recurso no tradicional. En su rol de

enseñantes en formación, los participantes no serían los espectadores de la producción de otros, sino los creadores de un producto que expone sus saberes, conocimientos y habilidades. Recuperamos las expresiones de algunos de los estudiantes respecto de cuáles fueron las razones o sensaciones que influyeron en su decisión de no compartir su producción en YouTube:

- Quizás vergüenza, era la primera vez que hacíamos una propuesta como ésta
- (...) por temor a que el video no estuviese bien realizado, y quedara en evidencia, en ridículo y pasara vergüenza. ¡El qué dirán! siempre nos anula. Sabiendo que del error se aprende, no queremos pasar por esa situación.
- En mi caso no me molestaba que lo suban a YouTube, pero supongo que tiene que ver con la ansiedad que provocaría poner algo nuestro en una red social a la vista de todos.
- (...) quizás si hubiese tenido más tiempo realizaba un vídeo más completo, utilizando otras herramientas audiovisuales. Pero no fue porque nos han dado poco tiempo para realizar la actividad. Me encontraba cursando varias materias a la vez y se complicada con las responsabilidades de la vida diaria y demás.

Las opiniones de los estudiantes remiten a sentimientos de temor, vergüenza e inseguridad para socializar sus videos en la red. Estos sentimientos no pueden ser atribuidos a los jóvenes, sino que revelan cómo el dispositivo formativo ha reproducido su lógica disciplinadora en la configuración de imaginarios sobre los procesos de transmisión de conocimientos. Si se considera que la experiencia se desplegó casi al finalizar la universidad, resulta revelador el hecho de que las competencias mediáticas de los estudiantes no han sido desarrolladas en el proceso formativo.

La situación que emerge en esta experiencia en la cual los estudiantes manifiestan su deseo de no compartir su video en YouTube, pero sí en el grupo cerrado de Facebook, nos permite reflexionar que no solo es difícil para los docentes alterar las prácticas habituales que se realizan en el aula presencial sino también para los estudiantes. Ante la posibilidad de expandir el aula, ellos deciden mantenerla cerrada aún en la virtualidad. Esto nos lleva a pensar en la fuerza de la gramática escolar, entendida como un conjunto de tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo, que provocan modos de hacer y de pensar heredados y aprendidos a través de la experiencia organizada. Este conjunto de reglas ordena la producción del discurso pedagógico escolar y establece modos legítimos de combinar los elementos estructuradores de ese discurso para generar sentidos y significados en torno a la experiencia escolar (Tyack y Cuban, 2001).

6. Reflexiones finales

Los avances tecnológicos cambiaron la forma en que los individuos se comunican y relacionan con el mundo exterior. Situación que se evidencia en el preponderante uso de distintos sitios y redes virtuales como YouTube, Facebook o Twiter. Este contexto implica la necesidad individual y social de desarrollar competencias mediáticas que posibiliten leer e interpretar los nuevos textos de las culturas comunicacionales. En este marco, recuperando los aportes de Graviz (2010) la pedagogía mediática desde sus dos niveles: como ciencia y como práctica, nos aporta recursos para pensar otros horizontes deseables en la formación de los futuros profesores. Como ciencia aborda el campo de estudio sistemático sobre el significado de los medios de comunicación para el desarrollo de los individuos en relación a sus condiciones personales y sociales; y como práctica, incluye tanto la praxis como el conocimiento pedagógico, didáctico, técnico y analítico que permita elaborar, reflexionar y expresarse a través de los medios

La experiencia pedagógica expuesta en este artículo nos dio la posibilidad de reflexionar respecto del desafío que implica integrar a los procesos de formación docente un conjunto de prácticas educacionales sostenidas en herramientas tecnológicas que usamos habitualmente en nuestra vida cotidiana, como es el caso de YouTube. Cuando se decide dar un uso pedagógico a las prácticas digitales en orden a la promoción del desarrollo de competencias mediáticas, no se

puede obviar la determinación de las posibilidades y obstáculos que se generan en el orden pedagógico-didáctico, disciplinar y tecnológico para su efectiva inclusión en el contexto de la formación docente.

La implementación de las TIC impone la necesidad de desarrollar capacidades de gestión, información, comunicación, intercambio con otros, de innovación y actualización permanente tanto para los estudiantes como para los formadores. El proceso queda inconcluso si solo se incorpora la máquina porque es fundamental hacer visible la racionalidad tecnológica que les es propia, como lo son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad. “Se convierte en un reto desarrollar e implementar modelos y prácticas basadas en la interactividad, porque afecta a los principios de construcción del conocimiento, al establecimiento de nuevas formas de aprender y de enseñar” (Fernández Alex, 2016 p. 33).

Las innovaciones comunicacionales en la sociedad conllevan cambios en el rol de las instituciones formadoras, así como la responsabilidad de incluir nuevos contenidos y modos de transmisión alternativos para hacer frente a esos cambios. Ello pone en jaque los procesos mediante los cuales comunicamos el conocimiento. Cristina Corea afirma: “En la sociedad informacional ya no hay lugares sino flujos, el sujeto ya no es una inscripción localizable sino un punto de conexión con la red” (citado en Sibila, 2016 p.206). En este nuevo contexto, la antigua idea de compartir códigos y respetar leyes universales que sostengan la posibilidad de transmitir conocimientos de arriba hacia abajo –característico del dispositivo pedagógico moderno– dejó de ser un mito para convertirse en un anacronismo (Sibila, 2016). Ante este hecho, podemos preguntarnos como formadores ¿Cuáles son los requerimientos que el sistema de formación de las futuras generaciones de profesores debe afrontar para desestructurar la gramática escolar tradicional, que en la actualidad aún permea las prácticas de la Educación Superior?, ¿De qué modo las pedagogías mediáticas como praxis instituyente de experiencias alterativas de la formación docente tradicional, pueden contribuir a renovar los lenguajes, los procesos y los medios a través de los cuales los futuros profesores se habilitan para enseñar a los jóvenes del futuro? Parafraseando a Sibila (2006), podemos preguntarnos sobre la capacidad de las instituciones formadoras para resistir a las mutaciones que conllevan las prácticas en entornos digitales y sus correlatos en la experiencia juvenil de apropiación del mundo y del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Angeli, S., Paoloni, P., & Solivellas, D. (2012). Pensando alternativas para el abordaje de la Tecnología Educativa en la formación de los profesorado de la UNRC. En *III Jornadas del NOA y I Jornadas Nacionales de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas. “Camino hacia la virtualización de la educación: prácticas, tendencias y desafíos”*. Catamarca, Argentina: Universidad Nacional de Catamarca. [CDROM]
- Aparici, R. (Coord.) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Uned.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas medidas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista electrónica Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Díaz, A. (2011). La construcción metodológica en las prácticas de formación docente en el nivel superior no universitario de Catamarca (tesis de doctorado). Programa de doctorado en ciencias humanas mención en educación. UNCa. Catamarca Argentina.
- Díaz A., Sánchez Escalante C., & Ormachea Pedraza A. (2016). Uso pedagógico de las TIC en la Formación Docente: las voces de los estudiantes. En S. Marcela Angelozzi et al. (Ed.), *Actas de las II Jornadas Nacionales y IV Jornadas de la UNC sobre Experiencias e Investigaciones en EaD y*

- Tecnología Educativa*. Recuperado de <http://www.proed.unc.edu.ar/jornadas/2015/actas%20jornadas%202015.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2013). Tic en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(IV), 3-21.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico del VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>
- Fernández Alex, M.D. (2016). Modelo educativo emergente en las buenas prácticas TIC. *Revista Fuentes*, 18(1), 33-47. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.1.02>
- Ferrés, J., & Pisticelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores [Media Competence. Articulated Propos a lof Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 19(38), 75-82. doi: 10.3916/C38-2012-02-08.
- Fogolino, A. M. (Coord.) (2015). Desafíos y tensiones en la incorporación de TIC en las prácticas de enseñanza en la formación docente: La experiencia del dispositivo de desarrollo profesional, Secuencias didácticas con uso de TIC: diseño, implementación y análisis de prácticas, 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gozálvez Pérez, V., García-Ruiz, R., & Aguaded-Gómez, J. (2014). La formación en competencias mediáticas: una cuestión de responsabilidad ética en educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 17-28.
- Graviz, A. (2010). Pedagogía mediática - aprendizaje e interculturalidad. *Revista de Educación*, 1, 97-110. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/8/52.
- Kap, M. (octubre 2015). Reinventar la didáctica. Tensiones entre la innovación y las buenas prácticas. En Luis Porta et al. (Eds.), *VIII jornadas nacionales y 1º congreso internacional sobre la formación del profesorado. Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas*. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/index.htm>
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnología. Relaciones entre tecnología y conocimiento*. Buenos Aires: Stella – La Crujía.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Litwin, E. (Comp) (2005). *Tecnología educativa en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós
- Maggio M. (2 de noviembre de 2016). Programa la UBA para el siglo XXI. Las clases re-concebidas en ambientes de alta disposición tecnológica. [Entrada en blog]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=U3ELBJUiMl4>
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Sibila, P. (2016). Entre redes y paredes: enseñar y aprender en la cultura digital. En M. T. Lugo (Coord.), *Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas* (pp. 201-224). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Tyack, D., & L. Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vílchez López, J. E., & Pérez Fernández, F. (2013). Percepción de futuros maestros sobre el potencial de las TIC en la educación: de las expectativas a la realidad. *Revista Fuentes*, 13, 155-172. Recuperado de <http://www.revistafuentes.es/>
- Yuni, J. (2009). *La Formación Docente. Complejidad y Ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor

Para citar este artículo

Díaz, A. G., & Yuni, J. A. (2017). Desplazamientos y tensiones en las gramáticas formativas de futuros profesores: análisis de una experiencia didáctica en la Universidad. *Revista Fuentes*, 19(2), 111-124. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.08>