



Módulo Teórico 2

2023

Aprendizaje, estrategias de enseñanza y nuevas tecnologías.

María Claudia Sus
María Luján Fernández



Módulo 2 – NUCLEO TEMÁTICO I

**María Luján Fernández.
María Claudia Sús**

DESCRIPCIÓN:

Como vimos en el módulo anterior, las condiciones contextuales son cada vez más variadas y menos previsibles. Frente a este panorama los docentes advertimos que las nuevas subjetividades y la complejidad contextual están reclamando algo distinto y que no pasa solo por la introducción de las TIC a la clase. Es necesario considerar que habitamos un universo de signos que trasciende el propuesto por la vieja escuela. Estamos inmersos en una ecología de medios que nos trastoca permanentemente.

Pero, es posible armar con los alumnos un itinerario pedagógico diferente, poco común, incluyendo la posibilidad de convocar al grupo desde sus saberes (manejo del Facebook, de plataformas para video conferencia, o aplicaciones como WhatsApp, Instagram, juegos virtuales, tic-toc, etc.)

Sólo instaurando una dinámica de apropiación de los contenidos más centrada en el trabajo colaborativo favorecerá la simultaneidad comunicacional y el uso de lenguajes más cercanos a la percepción y a la experiencia de los aprendientes, para luego acompañar el desarrollo de producciones cognitivas que apelen a la conciencia, aunque por otro camino.

Desde ese lugar podemos aún sostener que la buena enseñanza¹ no depende solo de las decisiones frente a opciones pedagógico/didácticas porque implica también, una toma de postura que irremediamente alude a lo epistemológico, a lo ético y supone hacer hincapié en la incorporación de las tecnologías que ese contexto ofrece. Poder enseñar en estos contextos implica el cambio de un estilo centrado en el docente a un modelo de desarrollo de la profesionalidad que habilite la palabra del alumno y le facilite estrategias de aprendizaje superadoras de modelos memorísticos y rígidos hacia la construcción de conocimiento en un marco de creatividad y originalidad propio de los tiempos que corren, Como decía Serres, estamos obligados a ser inteligentes...

CONTENIDOS:

Estrategias didácticas que favorecen el posicionamiento de alumno aprendiente frente a modelos centrados en la tarea docente. Las Tecnologías de la información y la comunicación, para el aprendizaje y el conocimiento y para el empoderamiento y la participación (TIC, TAC y TEP) en educación.

PARA IR PENSANDO



¿TIC TAC Y TEP en el aula? ¿Del pizarrón y la tiza a estrategias en la WEB2? ¿Qué estrategias facilitan el aprendizaje? ¿Estamos preparados los docentes para innovar en el aula? ¿Se puede atender el contexto al momento de seleccionar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje?

Frente a fenómenos de des-centramiento, des-localización y des-temporalización (Barbero 2003) de los saberes, como docentes no podemos caer en posiciones tecnofóbicas o apocalípticas respecto al uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y una de las mejoras formas para evitarlo, es acercarnos primero a su

¹ Desde la conceptualización de Fenstermacher (1989)

conocimiento (alfabetización digital) para luego, introduciendo la variable didáctica introducir diferentes innovaciones en nuestras prácticas.

En la nueva sociedad de la información y el conocimiento, es necesario reconocer el mundo de significados que las TIC, TAC y TEP ofrecen a los niños y jóvenes, superando incluso las posibilidades que los adultos le ofrecen, especialmente porque como sostiene Batista (2007) “su vínculo desprejuiciado y espontáneo, su habilidad y velocidad para interactuar con ellas” les permite un acercamiento menos prejuicioso, más dinámico y sin el miedo de los denominados “inmigrantes”, ya que ellos se constituyen como nativos en lo relacionado a las nuevas tecnologías. Esto no puede pasar inadvertido para los futuros docentes.

El Docente como veníamos sosteniendo en otras clases debe ayudar a transformar la información en conocimiento...

Para ello se requiere que el docente tenga cierta formación, de esa manera pondrá al alcance de los alumnos no sólo el saber experto, sino los medios que favorezcan el aprendizaje. Por eso los tres tipos de tecnologías no son excluyentes. Las tecnologías para el aprendizaje y conocimiento (TAC) necesitan recurrir a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y a la vez, es propicio instalar las TEP en función de favorecer y analizar el potencial que tienen en el aprendizaje como adaptación activa a la realidad.



Escuchemos lo que dice
Dolors Reig **Conferencia**

Desde su mensaje creo que es necesario revalorizar la necesidad de que el docente tenga no sólo alfabetización académica, sino también digital, para favorecer el aprendizaje del alumno desde un direccionamiento que reivindique la cultura básica, los valores y el pensamiento crítico. El docente no puede

permanecer ajeno a lo que la tecnología ya ha modificado. La construcción subjetiva de los nativos digitales es totalmente diferente a la nuestra y eso no tiene reversa. El paso de la linealidad a la red afecta tanto la forma de aprender como la de enseñar (aunque algunos todavía no lo crean...)

Edith Litwin, Dolors Reig y otros autores han dado **DISTINTAS VERSIONES** sobre las tecnologías en la enseñanza, todas ellas ayudan a que puedan tomar una postura crítica, porque podemos o no tener ganas de incluir la tecnología en nuestras clases, pero no podemos evitar que más allá de nosotros las tecnologías se nos "cuelen", se "filtren" porque están y sería muy necio negarlas." (Sus. Clase sobre TIC. Didáctica general. 2022.)

Más allá de los tipos de combinaciones que los escenarios de enseñanza permiten, de las nuevas formas de comunicarnos, de nuevas formas de estar y ser, es necesario tener en cuenta que:



para que los estudiantes aprendan es necesario una buena enseñanza - aunque esta tampoco lo garantiza- orientada a lograr un aprendizaje significativo.

Desde esa perspectiva, el "aprendizaje significativo" es mucho más que una expresión que solemos emplear cuando formulamos propósitos a alcanzar en la enseñanza. La Teoría del Aprendizaje Significativo (TAS) no es nueva, aunque sí es actual y es posible que algo de ella conozcan.

David Ausubel formula la Teoría del aprendizaje significativo, ocupándose específicamente del aprendizaje por recepción porque considera que buena parte del aprendizaje escolar se produce de esta forma. Pretende desterrar la enseñanza expositiva per se y el aprendizaje memorístico, para tales fines, estudia las condiciones para que por vía del aprendizaje por recepción se produzca aprendizaje significativo.

El aprendizaje por recepción es aquel que se realiza frente a un material presentado (una clase, un texto, un video, etc.). El estudiante recibe el material y allí encuentra la información organizada de cierto modo –por el docente- y necesita



procesarla cognitivamente para poder aprenderla. El Aprendizaje Significativo basado en la recepción supone principalmente la adquisición de nuevos significados a partir del material de aprendizaje presentado.

El aprendizaje significativo es aprendizaje con comprensión, con significado, con capacidad de aplicar, transferir, describir, explicar, nuevos conocimientos. Es una incorporación sustantiva, no arbitraria, de conocimientos en la estructura cognoscitiva de quien aprende.

Para Ausubel, 'aprender' es, en un sentido general, un proceso gradual de construcción y establecimiento de relaciones significativas entre lo que se conoce y el nuevo material objeto del aprendizaje. Los aprendizajes significativos, son posibles cuando quien aprende puede establecer relaciones 'sustantivas y no arbitrarias' entre lo nuevo que aprende y lo que ya conoce. Entonces, construir significados es construir relaciones consistentes, lógicas, entre lo conocido y disponible para relacionar y lo nuevo que se va a aprender.

Es posible aprender contenidos específicos sin atribuirles significación, pero este aprendizaje supone la memorización mecánica de esos contenidos, los que podrán ser repetidos o empleados sin una verdadera comprensión. El aprendizaje mecánico difiere del aprendizaje significativo, por ser fragmentario y poco duradero. Se produce frecuentemente cuando no existen conocimientos previos adecuados que permitan relacionar el nuevo conocimiento, ya que quien aprende no cuenta con referencias que le sirvan de punto de partida, por lo tanto no será posible la interacción.

El conocimiento de la naturaleza y del papel de los conocimientos previos en el aprendizaje nos da algunas pistas para la mediación pedagógico-didáctica. Tendremos en cuenta: que los estudiantes se disponen mejor ante los contenidos nuevos cuando pueden vincularlos con lo que han aprendido anteriormente; tenemos que reconocer y validar que hay diferentes tipos de conocimientos previos, algunos estarán referidos al plan de estudios o el currículum, mientras que otros estarán vinculados a las experiencias de la vida cotidiana del estudiante; el uso del conocimiento previo apropiado para establecer relaciones con los contenidos nuevos no se da siempre de manera espontánea. Por el contrario, se trata de un proceso en el que no se puede esperar que el estudiante por sí mismo encuentre o descubra las relaciones por lo tanto el docente tiene que ser un facilitador de éstas. Los conocimientos previos pueden obstaculizar el aprendizaje de



nuevos contenidos, por ser erróneos o porque lo nuevo contradice lo que el estudiante considera verdadero, solo mediante de los intercambios y negociación de significados en la clase se pueden aceptar explicaciones más adecuadas. La explicitación de las condiciones y situaciones en las que un conocimiento resulta aplicable y en cuáles no, cuando se enseña un contenido nuevo, contribuye a la significatividad que tiene ese conocimiento en un campo disciplinar.

Del conjunto de conocimientos, interesa particularmente el conocimiento que es relevante para el nuevo aprendizaje, el cual puede ser, por ejemplo, un símbolo ya significativo, un concepto, una proposición, un modelo mental, una imagen; a ese conocimiento específico Ausubel lo llamó *subsunsor o idea-ancla*.

Ese conocimiento previo opera como subsunsor cuando permite darle significado a un nuevo conocimiento que se le presenta o es descubierto por el aprendiz. En cualquier forma, ya sea por recepción como por descubrimiento, la atribución de significados a los nuevos conocimientos depende de la existencia de conocimientos previos específicamente relevantes y de la interacción con ellos.

En el proceso de interacción, los nuevos conocimientos transforman a los ya existentes, logran que éstos se enriquezcan y modifiquen, por lo tanto, resultan más diferenciados, más elaborados y estables de lo que eran inicialmente. En este proceso se modifica aquel conocimiento que sirvió de subsunsor para el nuevo conocimiento y una vez que ha sido significado servirá de base como nuevo subsunsor de futuros aprendizajes.

La estructura cognitiva del aprendiz se ira constituyendo en un conjunto jerárquico de subsunsos dinámicamente interrelacionados. Algunos subsunsos estarán jerárquicamente subordinados a otros, pero esta organización puede modificarse si un nuevo subsunsor pasa a incorporar a otros. De esta manera podemos ver que aprender significativamente es tanto un proceso como un resultado provisorio de una construcción dinámica que realiza quien aprende.

El AS requiere tiempo, tiene un carácter progresivo, no es instantáneo. No se puede pretender un aprendizaje significativo sin una interacción personal.

Para lograr un aprendizaje significativo es necesario que se cumplan ciertas condiciones referidas tanto al sujeto que aprende como al material de trabajo que se utilice.



En cuanto a quien está en situación de aprender es necesario que tenga predisposición para aprender de forma significativa, lo que supone que quiera hacer un esfuerzo cognitivo para relacionar el nuevo material con lo que ya sabe. Pero además de querer aprender, necesita contar con conocimientos previos adecuados para relacionar lo nuevo.

Una condición fundamental para el aprendizaje significativo en el contexto educativo – presencial, a distancia, tradicional, híbrido, tecnológico...- es que el material de enseñanza sea potencialmente significativo. Con esto queremos decir que el material de aprendizaje tenga significado lógico y que sea relacionable con las ideas-ancla relevantes que tienen los estudiantes. La organización y secuenciación de los materiales que presente el docente posibilitará que el estudiante le otorgue significación, en este caso es una significación psicológica ya que la modificación de sus conocimientos le permite comprender y aplicar esos conocimientos en situaciones académicas y en la vida cotidiana.

Sabemos que los avances tecnológicos y el acceso masivo a estos recursos, han modificado las prácticas en las aulas. Han generado múltiples escenarios de enseñanza aprendizaje, modos diferentes, presencias diversas, ansiedades, indiferencias y desafíos.

Nos encontramos con jóvenes que vienen a interpelarnos en nuestros modos de ser y estar en la vida y por supuesto en las aulas...y nos sentimos vulnerables, nos paralizamos, nos enojamos, pero frente a todo eso seguimos creyendo que es necesario continuar apostando a la enseñanza y el aprendizaje como posibilidad... POSIBILIDAD como sostiene Steiner y Ladjali, de /.../ sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizá toda formación no sea más que una deformación (p. 37).

¿Y no será...que enseñar no es fácil?

Nadie dijo que lo fuera...

“Enseñar es aún más difícil que aprender...no porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender”. (Martín Heidegger)



CONTINUEMOS...

A partir de la aparición y expansión de las redes sociales, distintos investigadores se han encargado de estudiarlas y analizar su relación con el aprendizaje. Una de estas investigadoras es la psicóloga social *Dolors Reig*², quien sostiene que las tecnologías poseen distintos niveles de uso y establece sus diferencias:

- En primer lugar, tenemos las **TIC** (Tecnologías de la información y las comunicaciones) que proponen utilizar las redes sociales como herramientas, para informar a nuestros alumnos sobre un tema de interés y comunicarnos con ellos a través de chats, estados o tweets.
- En segundo lugar, encontramos **TAC** (Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) que entiende las redes como espacios de aprendizaje y generación de conocimientos a través de la interacción con sus amigos, la creación de comunidades digitales y la publicación de contenidos de interés.
- Finalmente, aparecen las **TEP** (Tecnologías del empoderamiento y la participación) donde los usuarios asumen el uso de las redes sociales como espacios de participación ciudadana, mostrando un papel activo en el cual impulsan cambios positivos frente asuntos de interés comunitario o causas solidarias. (Reig, 2012)

Para comprender esta transición de las TIC a las TAC y TEP, es relevante tener presente el trabajo en colaboración, entendiendo que el mismo es:

² Para conocer un poco más: https://es.wikipedia.org/wiki/Dolors_Reig

una interacción continua y constante, una participación activa, la actitud de compartir (ideas, trabajo, recursos, soluciones...), respeto hacia el otro (vital, ya que uno puede estar en desacuerdo con las ideas o comportamientos de otras personas (...), pero el respeto a la persona, sus ideas y sus sentimientos es fundamental), implica también una interdependencia de todos los integrantes, nadie es más que nadie y todos nos necesitamos por igual. (Cherta, 2014)

En este sentido, como sostiene Dolors Reig “la tecnología no es una opción”; por ello hay acuerdos a nivel internacional y nacional sobre la importancia de las mismas en la formación permanente de los ciudadanos, siendo inexorable su incorporación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El mismo “ya no se trata de un aprendizaje puntual, sino (...) debe ser constante debido al continuo desarrollo de estas herramientas” (UNESCO, 2008, p.2).



TIC- TAC- TEP

¿Cómo las implementamos?

Como venimos viendo, el desafío en la actualidad, para aquellos que estamos convocados a la tarea de educar, no es solo incluir las tecnologías *per se*, por el hecho de formar parte de la sociedad de la información y la comunicación o estar allí disponibles, sino que las mismas deben ser incluidas en clave pedagógica. Esto significa, que el aporte de las TIC, TAC y TEP en nuestras estrategias debe generar un valor que no podría obtenerse sin ellas. Es decir, no solo su utilización en relación a lo comunicacional, lo instrumental, lo estético o lo motivacional (Báez Sus, Miguel García, 2016) -que también es válido-, sino pensar el valor pedagógico-didáctico en función de las finalidades y propósitos de nuestra propuesta. En este sentido, es válido recordar la definición de estrategias de enseñanza que aportan Anijovich y Mora:

conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.

Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando **qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.** (2009, p.23- El resaltado es nuestro).

Siguiendo los distintos usos que proponen Dolors Reig (2012), como docentes, a través de la incorporación de las distintas tecnologías digitales en nuestra estrategias, debemos propiciar no solo la comunicación y el acceso a la información (TIC), sino avanzar en la creación de entornos de aprendizaje, donde los sujetos puedan aprender construyendo, creando, compartiendo, recreando (TAC) y la construcción de espacios de participación que empoderen al sujeto como ciudadano activo y crítico (TEP), en pos de valerse de las potencialidades de las tecnologías digitales³ para la participación activa en espacios públicos, ampliados, “aumentados”, aspirando a la democratización de los espacios de toma de decisiones, participación, construcción de conocimiento y de una sociedad más justa. “No se trata de algo fácil, ya que como alertaba la célebre antropóloga Margaret Mead hace cincuenta años, "han llegado los tiempos en que debemos enseñar a nuestros hijos lo que nadie sabía ayer y preparar las escuelas para lo que nadie sabe todavía hoy»” (Reig, 2012, p. 13).

Como venimos trabajando a lo largo de los encuentros, las propuestas didácticas implican una reflexión sobre las finalidades que se proponen, lo que lleva a tomar decisiones respecto de los materiales, medios y recursos que serán incorporados en su elaboración (Araujo, 2014).

En este sentido, cobra relevancia la distinción que realiza Feldman (2010) sobre las técnicas y procedimientos de las estrategias. Los primeros, pueden utilizarse en distintos enfoques de enseñanza y refieren a: formulación de preguntas didácticas, narraciones, exposiciones breves sobre distintos temas, actividades basadas en la formulación y resolución de problemas, actividades de discusión grupal, actividades de observación, uso de recursos tradicionales (láminas, mapas, maquetas, objetos, modelos), uso de

³ “Cuando hablamos de la red nos estamos refiriendo al medio más universal, con el ritmo de penetración social más rápido de la historia” (Reig, 2012, p.11)

herramientas informáticas, lectura y escritura de textos específicos (informes, narraciones, descripciones).

Las estrategias o los modelos de enseñanza, en cambio, son producto de orientaciones pedagógicas definidas.

Las mismas

valoran algunos propósitos educativos por sobre otros, enfatizan ciertas dimensiones del aprendizaje, poseen su propia fundamentación, una secuencia específica de actividades, una forma particular de intervención del docente, una estructuración definida del ambiente de la clase, principios acordes para regular la comunicación, etc. (p.36)

Entonces, en función del eje de este curso, **el desafío implica construir estrategias de enseñanza que incluyan mediaciones que habiliten la palabra y faciliten el aprendizaje.**

Una escuela que es amigable con las condiciones culturales del presente tiene mayores posibilidades de construir futuro y de achicar la brecha digital fruto de la inequidad en el acceso a las mismas.

El ingreso de las TIC, TAC y TEP en las instituciones educativas se vincula con la alfabetización en los nuevos lenguajes y el contacto con nuevos saberes. Pero también incluirlas exige formar capacidades para la comprensión y participación en esta realidad mediatizada.

Las TIC interpelan a cualquier institución educativa a repensar las formas de transmisión de los saberes que se ponen en juego en sus aulas y su inclusión deja de ser sólo un problema técnico para convertirse en un problema didáctico pedagógico y ético.

Habíamos dicho que la enseñanza es una tarea intencional, dialógica y colaborativa. Por ello, la consideramos una práctica social y epistémica, éticamente configurada que requiere una conversación entre docentes y estudiantes en forma permanente, y una



actitud de amorosidad⁴ que construya confianza y reciprocidad siendo es irrepetible en el tiempo.

Para que eso tenga lugar debemos prestar atención a las mediaciones didáctico-pedagógicas que proponemos y a las mediaciones sociales que favorecemos ya que son las que de alguna manera facilitan la construcción de los significados y sentidos sobre el ser estudiantes y el aprender. Construyen lugares simbólicos en los que los adolescentes y jóvenes pueden alojarse, y junto con el docente iniciar la conversación que marca el punto de entrada al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como docentes somos el primer mediador para que esa relación pedagógica se instaure y desarrolle, según su posicionamiento será artífice de proyectos tendientes a lograr una enseñanza para la comprensión y buena enseñanza en términos de Fenstermacher (1989) o solo repetirá viejos esquemas.

Siendo el docente uno de los mediadores claves del currículum, podrá interpretar la relación entre el diseño curricular y el desarrollo que el mismo intente, en la medida que pueda fundamentar su quehacer, ubicar los conflictos y orientarlos intencional y críticamente.

El desarrollo del currículum es una competencia básica de los docentes, sino la desarrolla, será porque siguen ejecutando planes realizados por otros, es decir que se constituirán en aplicadores, ejecutores y no creadores de diseños; se limitarán a reproducir el orden o plan establecido al que ellos se acomodan. (Apple-Ideología y currículum). (Sus. 2021.p 3)

⁴ Constituye según Freire en una cualidad del docente que actúa y se relaciona con sus alumnos, y esta cualidad es la **amorosidad** sin la cual su trabajo pierde significado. Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Ampliar cualidades en Torres del Castillo, R. M. Blog. OTRA EDUCACION. En: <https://otra-educacion.blogspot.com/2017/12/cualidades-de-los-educadores-progresistas-paulo-freire.html>

Consultado 10 de junio 2022.

Desde esta visión cobra relevancia el conjunto de acciones⁵ que el docente realiza ya que intervienen en la figuración de un espacio de enseñanza aprendizaje que, como procesos dinámicos, tienen lugar en condiciones concretas y particulares, condicionadas por interacciones culturales y sociales que constituyen un construido no natural, Por lo tanto, no es independiente de quienes tienen el poder de construirlo. Eso nos lleva a reafirmar que la enseñanza es intencional y que eso se refleja en la programación y desarrollo que cada docente realice en el aula.

Esa propuesta como proyecto educativo no funcionará tanto por su actualidad y coherencia técnica, sino por la atención que se ponga en los mecanismos de mediación y transposición que genera su puesta en marcha. (Sus 2019.p)

La interrelación que se construya entre ambos protagonistas, docente alumno, y la relación que tengan con el saber es fundamental para iniciar un camino hacia la buena enseñanza y el aprendizaje mediado.

Respecto a ello intentaremos ofrecer estrategias didácticas que en tanto mediadores favorezcan la circulación del saber en el aula, intentando no caer en lugares ya conocidos, que, en lugar de lograr compromiso por parte del alumno, favorecen situaciones de rechazo o sumisión, interrumpiendo cualquier proceso de subjetivación y aprendizaje.

Es necesario entonces sostener una práctica en la que el docente sea reconocido como autoridad pedagógica y de lugar a procesos intersubjetivos que favorezcan el aprendizaje y la formación, prácticas que autoricen la voz de los estudiantes y favorezcan procesos colaborativos. (Sus & Iuri. 2018, p 2)

Cabe analizar qué sucedió en los últimos tiempos respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje y a los alcances que tuvieron, especialmente si hablamos de tiempos de pandemia, donde la relevancia estaba puesta en las mediaciones tecnológicas, no siempre bien utilizadas y con esquemas estratégicos poco coherentes.

⁵ Una de las acciones principales del docente es la programación de la enseñanza que dará cuenta del proyecto pensado que cobrará vida -precisamente- en la interacción que se cree en el espacio del aula entre todos los integrantes del grupo. El momento activo que tiene lugar en el aula da cuenta de un proceso dinámico entre una mediación didáctico-pedagógica y una social.

/.../ la educación es una “empresa moral” en el sentido de que la enseñanza y el aprendizaje como prácticas sociales nos enfrentan inevitablemente con la definición acerca de nuestros propósitos y criterios para la acción, del mismo modo que con la responsabilidad respecto de sus consecuencias. Esa calidad moral afecta también a las instituciones educativas de modo que “si el sistema educativo trata injustamente a algunos de sus alumnos, no son estos los únicos que lo padecen. La calidad de la educación de todos los demás se degrada”, (p. 22). Una educación digna, señala, debe ser justa. A sabiendas de que la educación es no solo reproductora, sino productora y legitimadora de desigualdad, en tiempos como los que vivimos en los que el acceso a la tecnología es tan diverso y sobre todo desigual, la lectura de Connell representa un llamado de atención, más aún, una exhortación a no continuar reforzando ni produciendo más injusticia a través de la propuesta educativa que realicemos a los estudiantes.

Adoptar el concepto de *justicia curricular* que la autora desarrolla, permitirá visibilizar algunas formas en que la escuela acrecienta las injusticias y, de ese modo, combatirlas. Volver visible lo que no nos aparece a simple vista en los procesos educativos es una práctica necesaria pero difícil, porque nos sustrae de nuestro trabajo cotidiano y exige de nosotros un esfuerzo de develamiento. Connell, (citado por Abdala y otro, 2020, p.19) postula tres principios en torno a los cuales analizar si las escuelas son justas o no. (Sus, 2021, p. 8)

Desde estas perspectivas, la buena enseñanza puede ser vista como una posibilidad de acortar las desigualdades y de posibilitar un trabajo colaborativo que comprometa a todos, dándole mayor sentido a las tareas de aprendizaje. Veníamos relacionando las mediaciones del docente respecto al currículum y al Proyecto curricular Institucional a partir del cual deviene en proyecto de aula o de cátedra; en un tiempo y espacio particular atravesado por las circunstancias particulares de todos y cada uno, lugar donde se puede construir. Según las modalidades de mediación ese espacio puede constituirse en un acto de buena enseñanza y aprendizajes con significado... ¿Es posible involucrar a todos los estudiantes?

No siempre, aunque sería lo ideal, de pronto hay un sector que no participa como dice Echeverría⁶ del tercer entorno. Entorno que dibuja una realidad de pocos, que interpela a las instituciones educativas de todos los niveles y a los docentes en relación con el tipo de mediaciones que utiliza y a las conexiones con el medio que facilita.

Echeverría (2006) en un artículo publicado en Mundo.com, sostiene que:

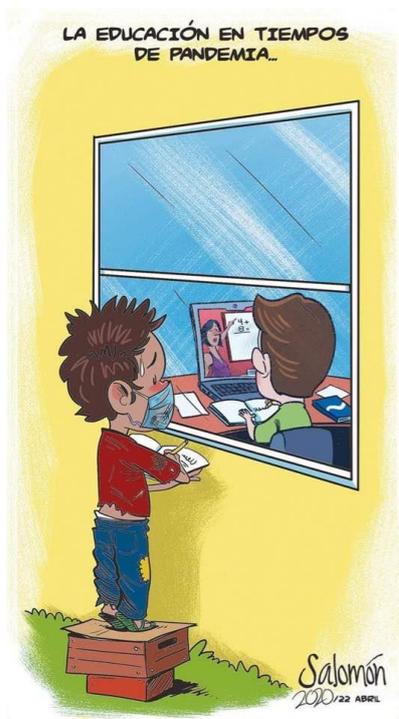
/.../ en la actualidad se asiste a la vida en un “tercer entorno”: “Así como el ser humano emigró del primer espacio, la naturaleza, hacia el segundo, la ciudad, ahora está traspasando su vida a un nuevo entorno, regido por la informática y las comunicaciones (...) En el tercer entorno la identidad del sujeto es plural, o sea que uno tiene varias personalidades”. “La tecnología ya existe”, agrega Echeverría, “lo que falta es popularizarla”.



Para una lectura completa

http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/newsid_6128000/6128546.stm

Podríamos pensar entonces que la consecuente e inevitable transformación de las



prácticas educativas escolares tenga que ver con prácticas desarrolladas a través de medios tecnológicos (Abdala, C. y Saientz, D., 2020) o utilizando recursos relacionados a las nuevas tecnologías de la comunicación y el aprendizaje para emprender el camino hacia una posible alfabetización digital y académica que se articulen y potencien. No cabe duda de que es necesario un buen manejo de esas nuevas tecnologías, que permita, aunque sea un acercamiento a ese tercer entorno habitado por muy pocos, pero que en definitiva se constituye en un lugar de poder que sin duda constituye nuevas subjetividades, pero del que no todos participan.

⁶ Filósofo español y experto en nuevas tecnologías.

No todos estamos en iguales condiciones de emigrar a este nuevo mundo, según Echeverría y nosotros también lo sabemos...el desafío es encontrar las formas y los recursos para acercar las diferencias. ¿Cómo facilitar los caminos del aprendizaje para convertir aprendizajes memorísticos en nuevas formas de comunicación? ¿Cómo romper los esquemas informacionales para convertirlos en procesos de comprensión e innovación? ¿Cómo acercarnos a todos los lenguajes para no invalidar ninguno y construir uno entre todos?

Si nos miramos y analizamos las tareas que como docentes hemos desarrollados en los últimos dos años, veremos “Un presente en el que, si algo ha resultado contundente, ha sido la acentuación de la desigualdad en términos del acceso a esos recursos. Entonces, entendemos que estas preguntas tienen hoy más actualidad tal vez que en otros contextos sociohistórico-políticos. (Abdala, C. y Saientz, D., 2020, p.4-5)

Mirando hacia adelante, no sólo es necesario hablar de buena enseñanza. Es imprescindible repensar la función transformadora de la educación ya que esta constituye un compromiso ineludible con el desarrollo de una sociedad más justa. Y en ese desafío ¿Qué rol juega el currículo, las mediaciones didáctico-pedagógicas y las mediaciones tecnológicas? ¿En una sociedad tan heterogénea y desigual como achicar la brecha de pertenencia a uno u otro entorno?

Diversos analistas sociales vienen enfatizando que las TIC en general, e internet en particular, han dado lugar a una creciente *brecha* o *divisoria digital*, que produce divisiones entre quienes tienen acceso a las mismas y quienes no.

Esta brecha digital reproduce las desigualdades en infraestructura, conocimiento y poder ya existentes entre los países y grupos sociales. /.../ el antropólogo Néstor García Canclini (2004) presenta un análisis acerca de las desigualdades que se presentan en las naciones latinoamericanas en relación con el acceso y la producción de nuevas tecnologías de la información y comunicación. El mismo autor reconoce y analiza algunas de las experiencias alternativas que se han producido en estos países en la elaboración de producciones culturales locales y propias (como, por ejemplo: el caso de los circuitos alternativos de cine latinoamericano).

La divisoria digital tiene más de un componente: por un lado, *la divisoria tecnológica*, esto es, la disponibilidad de computadoras y de acceso a la red, la infraestructura; por otro lado, *la divisoria de aprendizaje*, o sea, la educación y la generación de conocimiento disponibles para producir, innovar y/o utilizar las tecnologías para usos genuinos, productivos, creativos. Y estos dos componentes se retroalimentan: el conocimiento y la educación resultan indispensables para la innovación y la ampliación de las capacidades tecnológicas; pero a la vez, el conocimiento, el aprendizaje y las capacidades de innovación se desarrollan con el uso, con lo cual “no es de extrañar que se registre una tendencia intrínseca al aumento de las desigualdades” (Arocena y Sutz, 2004, p. 49)

Desde el punto de vista de los grupos sociales, la divisoria está basada en variables sociales tradicionales, como nivel de ingresos, nivel educativo, género, ubicación geográfica, pertenencia étnica, edad. Esto equivale a decir que quienes quedan fuera de las redes, atrapados en la divisoria digital, rara vez lo eligen.

En este contexto, la educación pública, entre otras políticas de los Estados, se convierte en

una herramienta imprescindible para que los niños y jóvenes logren desarrollar conocimientos y habilidades que les permitan convertirse en usuarios de tecnologías, en potenciales participantes de estructuras en red tecnológicamente mediadas, y en productores económicos y culturales que aprovechen los recursos tecnológicos disponibles. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 34)

Según sugiere en el documento ministerial, el logro de ciertos aprendizajes por parte de los estudiantes es imposible sin un cambio en las estrategias pedagógico-didácticas que se constituyan en esquemas estratégicos organizadores de la tarea de enseñar y de la tarea de aprender, a ello sumamos una perspectiva de enseñanza centrada en la justicia curricular.

Asumiendo el deseo y el posicionamiento crítico transformador de las prácticas de la enseñanza con la mirada puesta en la justicia curricular, otro interrogante que emerge en el campo de la didáctica tiene que ver también con el cómo, con los

modos en los que se puede dar forma a esta ambición en este contexto. En una propuesta con intencionalidad transformadora, desde las perspectivas crítica, y tomando a Paulo Freire como referente, no podemos obviar la cuestión del diálogo como un elemento nodal y no solo como un recurso accesorio o introductorio a las propuestas de enseñanza.

Este es el concepto que hemos enseñado a los futuros docentes durante años, en el que la construcción dialógica del conocimiento cobraba sentido en relación con el mundo social. El tiempo presente nos obliga a revisar su significado e incluir variables para dar cabida a la multiplicidad de escenas educativas que se suceden, mediadas por la tecnología o no, que se caracterizan mayormente por la “asincronía” y la multiplicación de tiempos y espacios para aprender, en las que los límites entre lo público, lo privado y lo doméstico parecen haberse esfumado. Uno de los riesgos que algunos especialistas (Dussel, Terigi, Caruso) están advirtiendo respecto de esta falta de fronteras entre estas esferas está vinculado con la necesidad que tiene la escuela de erigirse simbólica y materialmente como “un espacio otro” donde se pueda diferenciar de la experiencia cotidiana para construir saberes con otras lógicas. (Abdala, C. y Saientz, D., 2020, pp. 13-14)

Veamos qué podemos hacer...

Ya habíamos planteado algunos interrogantes relacionados con la posibilidad de identificar algunos esquemas estratégicos que ayudaran a lograr una buena enseñanza. Para ayudarnos a pensar las múltiples respuestas a esas preguntas, veamos que nos dicen Abdala, C. y Saientz, D. (2020) sobre el concepto de estrategia didáctica que proponen parafraseando a Anijovich (2009)

“Son modos de pensar la clase, son opciones y posibilidades para que algo sea enseñado; son decisiones creativas para compartir con nuestros alumnos y para favorecer su proceso de aprender; son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmarlos y entusiasmar en una tarea que, para que resulte, debe comprometerlos con su hacer”. (p. 23)

Además, en su explicación estos autores sostienen que:

Si bien las estrategias didácticas siempre nos remiten a la dimensión metodológica, entendidas como el proceso de toma de decisiones de los docentes para orientar el aprendizaje de los estudiantes, se pueden pensar como una trama que da sentido a la selección de contenidos, a su secuenciación y presentación, a las actividades de aprendizaje que proponemos, a los recursos que presentamos, a la estética que adoptamos, a los modos en los que nos comunicamos y, por supuesto, a la evaluación.

/.../Una estrategia que privilegie el diálogo como posicionamiento ideológico y pedagógico enlazará cada uno de estos componentes, teniendo siempre como punto de partida un interrogante a ser presentado a los estudiantes. Intentará recuperar saberes previos, concepciones acerca del mundo, inquietudes y deseos; provocará la reflexión y el intercambio entre los participantes; generará espacios de puestas en común de los conceptos trabajados; respetará los tiempos personales y grupales para generar los conocimientos compartidos; y seleccionará recursos abiertos con posibilidades de ser intervenidos por todos. (Abdala, C. y Saientz, D., 2020, p. 15)

De las estrategias didácticas podemos pasar al diseño de esquemas estratégicos ⁷ como organizadores de las tareas de enseñanza y de las tareas de aprendizaje, en tanto conjunto de estrategias, técnicas y recursos especialmente organizados para una clase desde su inicio hasta su cierre, en forma coherente y potencialmente productiva.

Pero antes y como síntesis transcribo a manera de síntesis la presentación de la webinar de Gustavo Schujman (2019) “El desafío de suspender la respuesta para habilitar la pregunta” que nos ofrece una clara visión sobre en qué hacer hincapié al momento de pensar nuestra tarea y diseñar esos esquemas estratégicos.

⁷ Ver ejemplos y profundización en SUS, M.C. (2022) Clase 10. Metodología de las materias Psicopedagógicas. Profesorado en Psicopedagogía UNCo CURZA.

Si pretendemos lograr que la educación ayude a los sujetos a pensar por sí mismos, si nuestro propósito es ayudar a constituir subjetividades éticas, entonces es preciso reflexionar sobre nuestra posición adulta. Para que niños, niñas y adolescentes puedan repetir menos y decir más, es necesario crear espacios de diálogo. Pensar y hablar van de la mano. Y si queremos que nuestros/as alumnos/as piensen, hay que dejar que hablen.

No es una tarea sencilla. No se trata sólo de habilitar espacios. Se trata de retirarnos del “lugar del saber”, de hablar con nuestros/as alumnos/as en lugar de hablar a nuestros/as alumnos/as. De ese modo, surgirán las preguntas genuinas, algunas de las cuales son ineludibles, pero, a la vez, incontestables. Preguntas filosóficas que surgen gracias a la disponibilidad adulta para escuchar. Preguntas que se hacen en voz alta, no porque esperen una respuesta. Preguntas que se formulan ante alguien reconocido como confiable, ante alguien que escucha, que sostiene la pregunta y profundiza el pensar, que no obtura ese pensar con sus efímeras y apresuradas respuestas.

El desafío de *suspender la respuesta para habilitar la pregunta*

Habilitar la pregunta, la que no tiene respuestas pre-hechas, acercarse al estudiante desde su tarea primordial, es decir, como enseñante. Enseñanza y autoridad pedagógica están entrelazadas en una red compleja hecha de relaciones entre subjetividades y objetos específicos. Es aquí donde se ponen en juego las posiciones subjetivas del maestro y del alumno. La autora señala al respecto que “No es posible enseñar sin autoridad y sí es posible enseñar emancipando siempre que se detengan las explicaciones infinitas por las que un supuesto maestro se afianza a sí mismo en una especie de superioridad (intelectual, vital, social)” (Greco, M., 2013, p.42).

Sostiene además la necesidad de “pensar la autoridad en una trama de encuentros, allí donde al menos dos en relación asimétrica entrelazan sus subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos. La función



pedagógica desde el lugar de la asimetría tiene la responsabilidad de sostener el espacio para que circule la palabra, y los saberes entren en juego. La responsabilidad de la función pedagógica es habilitar el conocimiento, abrir la puerta a los otros, a los recién llegados, a los que se incluyen en el sistema educativo, a los que asisten a la escuela para educarse, y por lo tanto es función

pedagógica enseñar”.

Después de esta larga introducción a la temática sobre el uso de las nuevas tecnologías, o viejas en el aula, pasaremos a trabajar directamente el tema de estrategias y mediaciones.

Y para ir cerrando la temática y darles a ustedes la posibilidad de que, utilizando una estrategia de búsqueda, encuentren en la bibliografía aquellas temáticas que consideren útiles según su cultura pedagógica e inclinaciones temáticas, hago una especie de

decálogo para tener en cuenta a la hora de diseñar un esquema estratégico.



DECALOGO

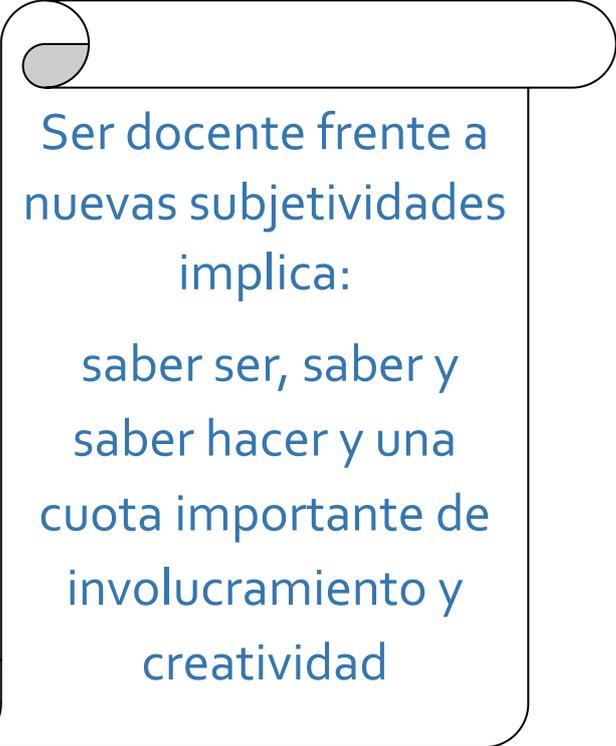
- 1.- CLARIFICAR qué quiero que los alumnos logren y cómo los oriento a ese logro.
- 2.- DISEÑAR el esquema considerando los distintos momentos de la clase y la característica del contenido.
- 3.- BUSCAR que haya variedad de estrategia y actividades.
- 4.- SELECCIONAR en función de criterios de viabilidad, potencia y producción
- 5.- ROMPER con la lógica de la repetición, para permitir que otros decires puedan ingresar y hacerse un lugar en la conversación pedagógica.

- 6.- PERMITIR que el pensamiento y la palabra circulen autorizando el lazo que hace al encuentro maestro-alumno.
- 7.- DAR LUGAR A⁸ las nuevas experiencias,
- 8.- PREGUNTAR para construir respuestas, no para respuestas ya hechas.
- 9.- PENSAR que si no me entusiasma a mí como docente tampoco movilizará al alumno.
- 10.- PONER EL CUERPO, JUGARNOS, APOSTAR AL OTRO, AFECTARNOS, COMPROMETERNOS, RESPETARNOS, porque alguna huella siempre dejamos en el otro, aunque hoy no lo veamos.

Si los alumnos no son los que nosotros fuimos, los docentes tampoco deberíamos ser los de antaño...

Como vimos en el encuentro

anterior, “en tiempos de grandes cambios y enfrentados a situaciones cada vez más imprevisibles tal vez no quede sino apostar a lo “imposible” pero con la convicción de que en la práctica algo de lo que deseamos puede producirse. Los alumnos en un alto porcentaje “valoran las mediaciones sociales en las que se ven valorados por sus docentes y recuerdan en sus relatos aquellas mediaciones didácticas que les permitió aprender de una forma distinta a la tradicional y en las que se les permitió salir de lo esperable y darle cabida a la creatividad y a las decisiones de ellos mismos” Sus (2018).



Ser docente frente a nuevas subjetividades implica:

saber ser, saber y saber hacer y una cuota importante de involucramiento y creatividad

⁸ Podemos entonces establecer una diferencia entre “dar un lugar” y “dar lugar a”. Cuando damos un lugar, por ejemplo, admitir a “Los Repiolas” en la escuela, en verdad no damos lugar a que esas presencias ofrezcan la oportunidad de nuevas formas de experiencia educativa. Damos un lugar, pero no dejamos que algo nuevo advenga en el estilo de hacer escuela” (Duschatzky, 2005, p.8).



En ese marco se rescatan aquellas tareas de aprendizaje en las que pudieron ver en juego la teoría, aquellos espacios en los que se les permitió expresar a través de distintos medios lo que habían aprendido y en proyectos especiales que rompiendo con la lógica disciplinar abrió, puertas y permitió resultados que no fueron previstos de antemano, sino que se fueron construyendo en la marcha del desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las nuevas subjetividades nos interpelan como docentes y requieren que estemos a la altura de las circunstancias. Como ya veíamos en la clase anterior, el camino que nos queda es comenzar a revisar nuestras prácticas e intentar desarrollar otro tipo de estrategias didácticas que habilite la palabra de los alumnos y los convoque a aprender.

Para el diseño de una clase es importante tener claras las estrategias que utilizaremos en función de facilitar las tareas o estrategias de aprendizaje del alumno y trascender el aprendizaje memorístico puesto que en la actualidad los chicos “perteneces a esos nuevos tiempos; chicos que pueden menos carecer de saberes que padecer exceso de informaciones, como dice Cristina Corea en *Pedagogía del aburrido*. Y que, por lo tanto, más que propender a concentrarse, a memorizar, propenden a tener percepción lateral y múltiple, y a olvidar, olvidar. Presencias ausentes en el aula. Presencias que no responden a lo que el docente espera. Presencias demasiado presentes en el aula, cuerpos indóciles y desinhibidos que no se están ni quietos ni en silencio ni se privan de hablarse entre sí e intercambiarse cosas sin necesidad alguna de que los ligue simbólicamente la presencia de la autoridad. (Rodríguez y Valle 2017:9) Las nuevas subjetividades rompen con el modelo de los alumnos sentados quietos, en un espacio y en un tiempo establecido y recibiendo formación desde una concepción de “el maestro es el que sabe y explica, el alumno es el que aprende y repite”

Y la escuela tampoco es la misma, debe romper con los modelos esperables: chicos pasivos, obedientes, atentos. Tampoco es la dueña del saber cómo lo era antaño y en una época de sobreinformación ya no tiene sentido el conocimiento enciclopédico y tal vez la tarea del docente sea la de poder encontrar esos momentos en que el sentido sea compartido y algo de lo común permita enseñar y aprender”. (Sus.2019:6)

Es necesario entender la tarea del docente, sus estrategias, como un armador de juegos (Martínez 2015), pero no en el sentido del maestro disciplinador, como un árbitro que juzgaba el devenir de los alumnos desde una mirada de superioridad externa a su proceso.

Valle aclara que, en la posición de Martínez, el docente armador tiene autoridad. Su palabra puede marcar límites, puede dirimir valores. Pero puede cuando puede: cuando arma autoridad. Porque no es una autoridad instituida a priori, del lugar. No es una autoridad transferencial, transferida de meta institución a institución y de institución a gente. Es una autoridad que se conquista, que se gana, como el respeto. Conquista autoridad precisamente porque armó algo.

RETOMANDO...



¿Qué es una estrategia didáctica?

En la bibliografía didáctica podemos encontrar distintas acepciones del término; Velazco y Mosquera (2010), sostienen que dicho concepto refiere a la selección de actividades y prácticas pedagógicas para distintos momentos formativos así como también de los métodos y recursos en los procesos de Enseñanza Aprendizaje.

La palabra estrategia era común entre los militares griegos y para ellos tenía se refería a la actividad desarrollada por el estratega -general del ejército- quien proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares necesarias para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos. En nuestro caso la equiparamos a la tarea que realiza el docente para que los estudiantes logren ciertos objetivos de aprendizaje.

Cuando hablamos de estrategias didácticas estamos contemplando tanto las estrategias de aprendizaje que realizará el estudiante, como las estrategias de enseñanza que diseña el docente para desarrollar las clases. Es importante explicitar con claridad cada una de ellas. “Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o

conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información (Díaz y Hernández, 1999).

Retomando la pregunta, se advierten diversas conceptualizaciones, De la Torre sostiene que son un conjunto de procedimientos adaptativos por los que organizamos secuenciadamente la acción, en orden a conseguir las metas previstas.

Así una estrategia conducente a lograr el cambio planeado en el aprendizaje y supone está configurada por las **consideraciones teóricas que le dan fundamento, una finalidad a la que tiende, una secuencia de acciones y un resultado hipotetizado.**

Es común asimilar el término de estrategia didáctica al de método que también ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico (Gimeno, 1986). Sin embargo, el concepto de método en un sentido estricto debería reservarse a los procedimientos que obedecen a algún criterio o principio ordenador de un curso de acciones que en general debe concretarse acorde a ese planteo y puede ser parte de una estrategia didáctica.

Desde nuestra perspectiva cuando hablamos de estrategia no lo hacemos solo para referirnos a los métodos. El diseño de estrategia va más allá e implica el diseño de todo el proceso de enseñanza, y las especificaciones de su desarrollo a lo cual podemos denominar esquema estratégico.

Tienen como base no sólo una teoría de la enseñanza en general y de los contenidos específicos, sino también una teoría de aprendizaje desde las cuales se fundamentan las tareas que debe realizar el alumno para que el aprendizaje sea significativo y no se convierta en un aprendizaje de conocimiento frágil.

Edelstein (1996) sostiene que el plan estratégico, se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)

Sintetizando, la estrategia es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones -esquema estratégico- para conseguir un objetivo u obtener determinados resultados en lo posible, dentro del marco de la enseñanza para la comprensión.

Teniendo claro que queremos lograr podemos entonces pensar cuales son las estrategias más adecuadas para los distintos momentos de la clase y cómo las desarrollaremos. “No se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar”. (Velazco y Mosquera 2010. pág. 2)

Algunas estrategias para la producción de conocimiento



- ✓ Afiches 
- ✓ Glosarios
- ✓ Wikis
- ✓ Cuadros/mapas conceptuales 
- ✓ Resúmenes/Síntesis
- ✓ Folletos
- ✓ Documentos compartidos
- ✓ Revistas
- ✓ Guiones de Radio o TV
- ✓ Ponencias/presentaciones
- ✓ Gráficos
- ✓ Clasificaciones o fichajes
- ✓ WQ
- ✓ Foros
- ✓ Videos 



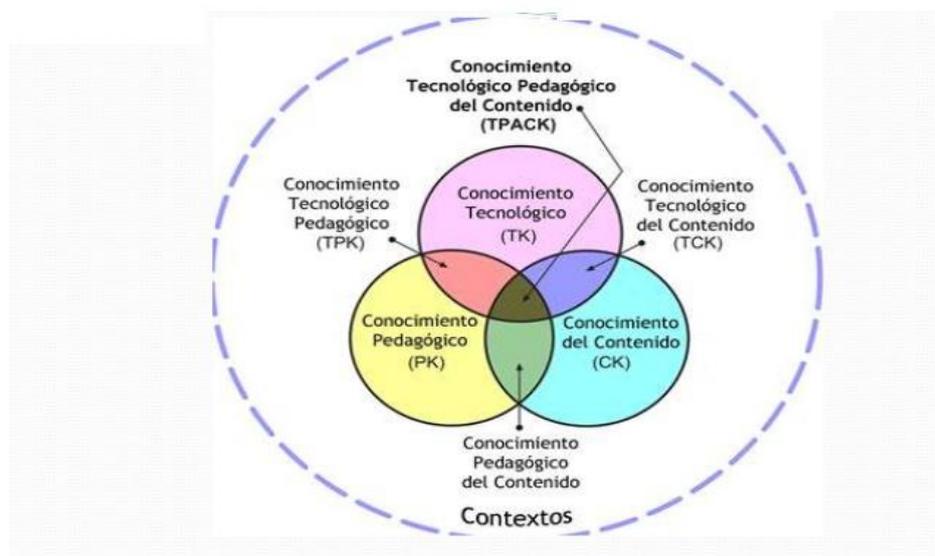
En el diseño de estas estrategias, podemos incluir las TIC, TAC y TEP de acuerdo las finalidades pedagógicas que persigamos. Veamos, para ello, qué recursos tecnológicos podemos utilizar y de que marco teórico-metodológico podemos valernos para su elaboración.

Para la elaboración de estrategias de enseñanza que incluyan las tecnologías digitales como mediadoras que habiliten la palabra y el aprendizaje, podemos seguir algunas de

las orientaciones que nos brinda el marco denominado TPACK (por sus siglas en inglés, Technological Pedagogical Content Knowledge) (Mishra y Koehler, 2006).

El mismo enfatiza en la necesidad de no pensar la tecnología como un “agregado” al conocimiento pedagógico disciplinar. El conocimiento tecnológico + pedagógico + disciplinar supone que integrar las tecnologías digitales en nuestras clases implica no solamente conocer las herramientas, sino también rediseñar nuestras prácticas, revisando y resignificando los conocimientos pedagógicos y disciplinares cuando incluimos tecnologías. Se trata de poder articular los tres tipos de saberes para enriquecer las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (Magadán, 2012). La articulación de los tres conjuntos de saberes genera zonas de intersección, que producen nuevos conocimientos los cuales no estaban dados previamente. Esta articulación, es parte de las decisiones que toma el docente, teniendo siempre presente la complejidad y la contextualización de la enseñanza.

A continuación, se muestran esas zonas de interacción y de creación/creatividad en el siguiente gráfico:



El TPACK es, en definitiva, la base de una buena enseñanza⁹ con tecnología y requiere

⁹ Buena en su sentido moral y epistemológico. “La palabra “buena” tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué

-la comprensión de:

la representación de ideas mediante el uso de tecnología; las técnicas pedagógicas que utilizan la tecnología en formas constructivas para enseñar un contenido; el conocimiento sobre qué hace fácil o difícil la comprensión de un concepto y cómo la tecnología puede contribuir a compensar esas dificultades que enfrentan los alumnos; el conocimiento de las ideas e hipótesis previas de los alumnos y de cómo la tecnología puede ser utilizada para construir conocimiento disciplinar” (Megadán, 2012, p.12)

-e instancias de participación y empoderamiento, a través de la inclusión no solo de las TIC y las TAC, sino también de las TEP.

Con esto finalizamos el desarrollo teórico de este eje.



Para termina, pensemos juntos...

Una vez definido un contenido disciplinar a enseñar, enmarcados en una concepción determinada enseñanza y promoviendo la construcción de conocimientos por parte de los alumnos y auspiciando la circulación de su palabra...

¿Cuál creemos que será la mejor forma de presentar ese contenido a través de recursos tecnológicos?

acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher 1998, p.125).

¿Con qué recursos/herramientas/dispositivos podrán buscar información/investigar al respecto? Qué recursos puedo incluir para favorecer la comprensión de ese contenido específico, atendiendo a sus características/particularidades?

¿Qué materiales curriculares/educativos/interactivos puedo construir/diseñar para facilitar/guiar/acompañar ese proceso de comprensión? ¿Con qué recursos digitales? ¿Qué recursos, herramientas favorecer la construcción de conocimiento y cuáles propician instancias de intercambio-colaboración y participación? ¿Qué competencias digitales quiero propiciar en los alumnos y para qué? ¿Mediante qué recursos los alumnos pueden transferir y comunicar los conocimientos que construyen? ¿Qué dispositivos y recursos pueden oficiar de mediadores para la circulación de su palabra? ¿Cómo puedo generar la transición del uso de las TIC a las TAC y TEP?

Los recursos presentados en este encuentro: ¿Pueden ayudarme a diseñar estrategias que habiliten la palabra y construcción de conocimiento en los alumnos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Estas son algunas preguntas que pretenden ser disparadores para la construcción de sus propias estrategias de enseñanza que incluyan las tecnologías digitales como mediadoras de la construcción del conocimiento y que habiliten la palabra de sus alumnos.

En la actualidad se cuenta con gran cantidad de medios que permiten no sólo la adquisición de información en forma sumamente rápida, sino que favorecen distintas operaciones de pensamiento, así como habilidades relacionadas a las nuevas alfabetizaciones.

Si se realiza un recorrido bibliográfico en búsqueda de pistas y estrategias para la enseñanza podemos decidir dentro de una amplia gama de ellas, pero es necesario no considerarlas recetas cerradas, sino que deben adecuarse a:

-  la propuesta global de una secuencia didáctica,
-  un proyecto que las comprenda
-  Un modelo teórico-didáctico coherente

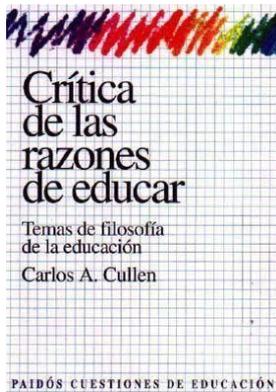
El docente no debe convertirse en esclavo de ninguna estrategia de enseñanza, ya que la particularidad de los grupos-clase hace que el docente deba revisar continuamente sus propuestas y explorar cuál de ellas da mejores resultados. No hay que olvidar que todos

los recursos, dispositivos y técnicas que conformen las estrategias, deben verse como medios y no como fines en sí mismos. (Iuri & Sus 2008)

Los que somos docentes educadores debemos encontrar por un lado, las mediaciones que habiliten las palabras que creen nuevos espacios de subjetivación, y por otro, buscar, probar, arriesgarnos a utilizar/crear estrategias que favorezcan los aprendizajes significativos.

Educar, en palabras de Cullen (1997) significa llevar adelante una acción justa, porque equitativa y solidariamente busca socializar mediante el conocimiento legitimado públicamente.

La construcción de ese nuevo modelo, de una forma de interacción regulada desde principios democráticos genera prácticas contradictorias en las que no es fácil articular la regulación normativa y disciplinar como texto y contexto del encuentro pedagógico. En él es necesario asumir la historicidad del saber que implica moverse en la incertidumbre y las simulaciones e incorporar el componente lúdico en la producción y la apropiación del saber.



En ello se juega no la desaparición de la norma, sino su convivencia con el cambio, la innovación. Implica dejar de lado la práctica normalizadora, unificante y homogeneizadora que llevó a la escuela a perder su significación social y resignificar el lugar de la norma y de sus contenidos. La norma "normalizante" suspende el deseo de aprender, la norma-ley es educativa, clausura, pero promete. Prohíbe, pero abre posibilidades a lo diferente.

"El tiempo escolar para el aprendizaje es tiempo de producción diferenciada de sentidos y de construcciones de reglas comunes para su comunicación. No es tiempo para "sujetar" el deseo de aprender, disciplinando el cuerpo para que el intelecto vea las esencias, o disciplinando la experiencia para la razón construya objetos. Es tiempo para producir sentidos y reglas de comunicación social en la apropiación de los saberes y los conocimientos enseñados". (Cullen, 1997:53)

Otra visión sobre estrategias....

Susana Espiro sostiene que Cecilia Bixio, en el libro Enseñar a aprender, ofrece una noción de estrategia de enseñanza en sentido amplio, que abarca desde el modo de comunicación hasta las cuestiones afectivas ligadas a la actividad docente.

Estrategias de enseñanza son, entonces:

1. El **estilo de enseñanza** del docente, es decir, aquellos comportamientos del docente que producen determinados logros (o no) en los alumnos.
2. El tipo de **estructura comunicativa** que propone en la clase, que sustenta una determinada estructura de participación.
3. El **modo de presentar los contenidos de aprendizaje**, atendiendo a la significación lógica que deberá tener el material y a la significación psicológica que los alumnos estén en condiciones de atribuirle.
4. La **consigna** con la que los acompaña, que puede asumir las características de un mensaje “frío” o “caliente”, esto es, abierto o cerrado, brindando más o menos posibilidades de tomar decisiones por parte del interlocutor, o dicho, en otros términos, que facilite la actividad constructiva por parte del alumno.
5. Los **objetivos y la intencionalidad educativa** que persigue, en cuanto a los procesos y resultados de contenidos aprendidos, y también en términos de actitudes que se espera que asuman los alumnos.
6. La **relación** que establece **entre los materiales y las actividades**, entendiendo que estos materiales son instrumentos psicológicos de los cuales el alumno habrá de apropiarse para que sean reales sostenes y mediadores instrumentales en su aprendizaje.
7. La **relación** que el docente pudo realizar entre su **planificación**, el **proyecto institucional** y el **currículum**.

8. La representación que el docente tiene acerca de la **funcionalidad práctica de los aprendizajes que promueve**.
9. Los criterios a partir de los cuales realiza la evaluación de la actividad en términos de proceso de aprendizaje y de resultado de esta en términos de logro.
10. Las **representaciones cognoscitivas y afectivas** que los contenidos a trabajar implican para el docente que debe enseñarlos, su gusto o disgusto por lo que enseña, el entusiasmo o el tedio que despiertan en él. Es decir, la valoración afectiva que puede transmitir junto a los conocimientos.

Como se viene sosteniendo, la enseñanza supone hacer especial hincapié en la incorporación de mediaciones, herramientas teóricas y esquemas prácticos/estratégicos que permitan una adecuada intervención a nivel pedagógico-didáctico. El cambio de un estilo tradicional centrado en el docente que todo lo sabe, o tecnicista centrado en un docente ejecutor de la propuesta de otro (“paquetes a prueba de docente”), a un modelo de desarrollo de la profesionalidad implica comenzar a pensarse como un docente que organiza su práctica en el marco de una propuesta de desarrollo curricular y no de aplicación de un currículum. Las estrategias generales más utilizadas acordes a los planteos teóricos que venimos desarrollando son: el *taller*, los *proyectos*, los *seminarios*, las *tareas orientadas* y la *investigación*, aunque pueden darse en forma integrada las distintas modalidades.

Como docentes debemos dejar por fuera ciertos prejuicios; abandonar esquemas centrados en la tarea del docente para posicionarnos en un encuadre de cooperación y colaboración que dé un especial protagonismo al alumno. Por eso hablamos de *estrategias que habiliten la palabra de alumno*, que los sitúen sujetos frente a sus aprendizajes y sobre todo que apuesten a ellos, que crean en la posibilidad de ser sujeto autor de sus aprendizajes. (Sus, M.C. 2018)

Para ello, es necesario no sólo autorizar, sino autorizarnos como docentes a probar nuevas estrategias, a sostener una clase desde otros parámetros favoreciendo paulatinamente la autonomía del alumno en aras del aprender a aprender. No como eslogan, sino como base para la educación permanente que nos demanda la sociedad de la información en la que los conocimientos y las tecnologías de la información avanzan tan rápidamente que los

que queden a la saga serán los nuevos analfabetos. No por falta de información solamente, sino por la imposibilidad de poder operar con los nuevos códigos y las nuevas tecnologías que agrandarán la brecha sobre las diferencias generacionales.

Lo dicho supone una concepción particular del docente. Siguiendo a Edelstein:

(...) es un sujeto autónomo, protagonista responsable, reflexivo y crítico que, de mero ejecutor, pasa a ser reconocido **como sujeto autor que construye creativa y casuísticamente sus propias propuestas de intervención** en función de las múltiples y cambiantes situaciones en las que se encuentra comprometido profesionalmente y en las que le cabe actuar y tomar decisiones (Edelstein, 2004, p. 61).

En este sentido, la posibilidad de diseñar según el caso las estrategias y los recursos/materiales a utilizar, es uno de los pilares de nuestra propuesta, aunque en una comunidad colaborativa los docentes pueden nutrirse y aprender de las experiencias de pares. Las posibilidades tecnológicas actuales y las tendencias culturales fundadas en la colaboración dan lugar a prácticas que estimulan el diseño, la producción y la publicación de materiales de enseñanza que retomaremos más adelante.

En esta línea, resulta desafiante el concepto de Pretto¹⁰ (2011), que sugiere *hackear* la educación, estimulando a docentes y a estudiantes a copiarse, a utilizar lo elaborado por otros con las adecuaciones del caso, a tomar lo que está producido. Dice: “La copia es algo lindo, bueno, piola y debe estar presente en la vida cotidiana de la educación”. Desde esta perspectiva se apunta a la colaboración docente, entendiendo que no se trata de una copia directa, sino pensada en función de una nueva situación con características singulares. En <https://www.unr.edu.ar/noticia/4004/hackerlaeducacion>.

Weber¹¹ (2018) en la introducción de su trabajo sostiene que:

¹⁰ Disponible en <https://www.unr.edu.ar/noticia/4004/hackerlaeducacion>

¹¹ Disponible en <https://es.calameo.com/books/00082455213fb593471af>

Hace ya varias décadas, autores como Bruner y Olson describieron dos tipos de experiencias humanas: las que derivan de acontecimientos que se vivencian empíricamente y las que derivan del contacto con sistemas de comunicación culturales, como la televisión, los libros, etc. Llamaron al primer tipo de experiencia "aprendizaje directo" y, al segundo, "aprendizaje mediado".

¿A qué se debe el aprendizaje mediado? A que los humanos podemos transmitir nuestras experiencias y conocimientos a otros humanos a través de objetos o artefactos culturales. Disponemos de una estructura cognitiva y del lenguaje, herramienta comunicativa por excelencia, por lo que podemos transformar las experiencias que vivimos en representaciones. Nuestra capacidad de representar la experiencia vivida hace que podamos transmitirla y, en consecuencia, que podamos aprender a través de representaciones "empaquetadas" en objetos que codifican la experiencia sobre la realidad y a los que llamamos, en general, "medios" (libros, películas, textos, narraciones, documentales, discos). Dentro de los artefactos culturales que llamamos "medios", los medios didácticos ocupan un lugar particular. (2018:1) en <https://es.calameo.com/books/00082455213fb593471af>

¿Y la escuela actual?... Se enfrenta a la tensión de convertirse en un paredón o en un puente.

Un puente que conecte con las pantallas, según pueda correrse y dejar de ser el TEMPLO DEL SABER enciclopédico, para pasar a ser el lugar -por excelencia- que convierte la información en conocimiento o, en un paredón que cierre las puertas a las nuevas tecnologías con el riesgo de tornarse cada vez más obsoleta.

Sólo tendiendo puentes con los múltiples canales de información (a la mano de un grupo cada vez más grande de usuarios, que también se convierten poco a poco en productores de sentido y conocimiento) podrá volver a ser un lugar fundante de subjetividades que encuentren en ella la posibilidad de convertirse en sujetos sociales críticos capaces de continuar aprendiendo, ello siempre *en el camino de la enseñanza para la comprensión y la buena enseñanza.*

En este sentido ya Escudero (1995) hablaba de:

“el sistema escolar, en tanto que subsistema social formalmente encargado de educar a los alumnos, no puede ser ajeno a las contribuciones y posibilidades, retos y desafíos que hoy plantean los nuevos medios y modos de tratar y operar con la información. Es preciso, por tanto, fundamentar y desarrollar un determinado modo de relación entre las nuevas tecnologías y la Educación, que bien podríamos calificar de integrador y, por tanto, como no aditivo” (p. 399, citado por Alfageme González, 2003, p.6)

Los esquemas estratégicos se crean teniendo en cuenta el para qué, el qué, el cómo, el con qué y por último el cómo evaluamos.



“Los esquemas estratégicos nos permiten tener claro cómo vamos a lograr lo que nos propusimos en forma colaborativa a través de distintos métodos, técnicas y tareas centradas en el trabajo del alumno, con la orientación permanente del docente.

Cada docente según el tema/problema que necesite trabajar, armará según su criterio y viabilidad el esquema que crea más conveniente teniendo en cuenta los principios de la buena enseñanza y el aprendizaje colaborativo y lo deberá acordar con plena participación del grupo de alumnos” (Sus 2018b).



Los esquemas estratégicos deben adaptarse a la estrategia general/método según algunos autores, de planificación. Según la modalidad de enseñanza que queremos desarrollar podemos programar talleres, proyectos, investigaciones y seminarios, que constituyen las formas más claras para comenzar a ceder la palabra a los alumnos y apostar a la construcción colaborativa.

¿Recursos, materiales, medios?

Weber (2018) sostiene que “el uso de los materiales se enmarca y cobra sentido en un contexto determinado, por más que los materiales puedan ser analizados según sus valores inherentes” (p.9).

Otro de nuestros supuestos de base que tiene importantes implicaciones para el estudio de los materiales en la enseñanza, es que: la interacción con los medios o recursos tiene efectos relevantes en la actuación, el desarrollo y las capacidades de los sujetos (Perkins 2001).

La cognición humana está distribuida y va más allá del ámbito del organismo propio. Es decir que:

- abarca a otras personas,
- se apoya en medios simbólicos y
- aprovecha el entorno y los artefactos disponibles.

En este sentido, Salomón, Perkins y Globerson (1992) hacen referencia a los efectos de la tecnología de la información y distinguen:

1. “Los "efectos con la tecnología". Son ampliaciones de las facultades cognitivas mientras se utiliza una tecnología. Remiten a las actividades del alumno y están relacionadas con aspectos concretos como qué, cómo, cuándo y para qué los alumnos hacen determinadas cosas utilizando ciertos recursos; por ejemplo, al uso de determinadas funciones o herramientas del procesador de textos para la producción de un escrito.

2. Los "efectos de la tecnología". Son las transformaciones más o menos duraderas que se observan en las capacidades cognitivas generales de los estudiantes después de que se alejan del uso del medio (la computadora o el papel y el lápiz).



Es el residuo dejado por el pensamiento (lo que se aprende). En nuestro caso, se trataría de una cierta capacidad de producir textos que, aprovechando la herramienta disponible o a partir de ésta, modificar las habilidades, disposiciones y características de la forma de escritura del sujeto” (Sus 2018:9)

Manuel Area Moreira en su publicación “Qué aporta internet al cambio pedagógico en la educación superior?” sostiene que estos son los aportes más importantes:

- ✚ Las redes telemáticas permiten extender los estudios universitarios a colectivos sociales que por distintos motivos no pueden acceder a las aulas,
- ✚ La red rompe con el monopolio del profesor como fuente principal del conocimiento.
- ✚ Con Internet, el proceso de aprendizaje universitario no puede consistir en la mera recepción y memorización de datos recibidos en la clase, sino la permanente búsqueda, análisis y reelaboración de informaciones obtenidas en las redes.
- ✚ La utilización de las redes de ordenadores en la educación requiere un aumento de la autonomía del alumnado.
- ✚ El horario escolar y el espacio de las clases deben ser más flexibles y adaptables a una variabilidad de situaciones de enseñanza.
- ✚ Las redes transforman sustantivamente los modos, formas y tiempos de interacción entre docentes y alumnado
- ✚ Internet permite y favorece la colaboración entre docentes y estudiantes más allá de los límites físicos y académicos de la universidad a la que pertenecen. (2000 págs. 129 a 133)

TENDAMOS PUENTES hacia las “las pantallas”¹² de una forma creativa reconociendo y operando en el marco de su capacidad educativa.

Además de tener claros los esquemas estratégico y los fundamentos que nos permiten repensar qué es y cómo lograr una buena enseñanza, parece central abocarnos también a caracterizar los medios o materiales para la enseñanza, en forma contextualizada y analizar las formas de producción, utilización y circulación de la tecnologías en el marco de las prácticas sociales y culturales que le otorgan significación.

¹² Usamos las pantallas como metáfora de todas las formas y recursos de acceso y producción de conocimiento por fuera de la escuela.

RECURSOS para facilitar el aprendizaje.

Y los recursos tecnológicos digitales aunados a la web - red de redes- facilita diversas herramientas que adecuadamente organizadas en una propuesta didáctica permiten que sus protagonistas –profesores/alumnos- desarrollen genuinos procesos de enseñanza y aprendizaje Plantear un modo de trabajo colaborativo requiere de herramientas que ofrezcan el despliegue de la búsqueda de información hacia la construcción del conocimiento, de allí al aprendizaje, el empoderamiento y la participación.



Bibliografía

- Alfageme González, B. (2003) “Introducción al aprendizaje colaborativo”. En Modelo colaborativo de enseñanza- aprendizaje” Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. [Cap 1 y 2]
- Área Moreira, M. (1996). *La tecnología educativa y el desarrollo y la innovación del currículum* en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/area2.pdf> (agosto 2011)
- Área Moreira, M. (2005) *Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología*. documento inédito elaborado para asignatura de Tecnología Educativa. http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Clasificaciones_medios/doc_Concep_Med.html (agosto 2011)
- Area Moreira, M. (2000) ¿Qué aporta internet al cambio pedagógico en la educación superior? Publicado en R. Pérez (Coord.): *Redes multimedia y diseños virtuales*. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación. Universidad de Oviedo, págs. 128-135.
- Asisten, J. C. (2007). Producción de contenidos para educación virtual. Guía de trabajo de docente-contenidista. En: Documento Biblioteca Digital Virtual Educa. Recuperado de: https://virtualeduca.org/documentos/manual_del_contenidista.pdf



- Asisten, G. Espiro, M. y Asisten J. (2012) Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes. Argentina. Novedades educativas.
- Barberá y Rochera, (2008 Barberá, E y Rochera, M. J. (2008) Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materia autosuficientes y el aprendizaje autodirigido. En C. Coll y C. Monereo (Eds.) Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías la Información y la Comunicación. Morata: Madrid.
- Barletta, C. M.; Gallo, L. y Arce, D. M. (2020). Módulo 4: Producción de recursos didácticos para la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cabero Almenara, J. Barroso osuna, J.y otros (2009) Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Extracto del curso en Open Course Ware de la Universidad de Sevilla. Mineo.
- Comisión Iberoamericana De Educación. (2013) Manual de estrategias didácticas. En <http://comisioniberoamericana.org/gallery/manual-estrategias-didacticas.pdf> consultado 2 de febrero de 2018.
- Cullen (1997) “Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación” Paidós. Cuestiones de Educación. Bs. As.
- Diaz Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica”. Revista *RIES* N°10. Vol. IV. pp 3-21 <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v4n10/v4n10a1.pdf>
- Dorfsman, M. (2012) La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. RED-DUSC. Sección de RED dedicada a enseñanza universitaria: La docencia en la Sociedad del Conocimiento, política y gestión. Número 6.- Especial dedicado a la profesión docente en la sociedad del conocimiento. Publicación en línea. Murcia (España). Año XI en <http://www.um.es/ead/reddusc/6/>
- Dussel, I., Ferrante, P. Pulfer, D. (2020) (compiladores) “Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera” .Unipe. Editorial Universitaria.
- Edelstein (1996) Edelstein, G. (2004). Problematizar el qué, el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desarrollo prioritario en la formación de docentes. En



AAVV, *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debe educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional de Litoral.

- Educar. Ministerio De Educación De La Nación. Documento de trabajo. Módulo 1 y 2 Webquest
- Espiro, S (2012). Aprendizaje y estrategias. En: *Experto Universitario en Entornos Virtuales de Aprendizaje. El aprendizaje en entornos virtuales*. Virtual Educa. OEI. Recuperado de: https://experienciascomunicativas.files.wordpress.com/2012/11/01-4-ve-aprendizaje-unidad_3.pdf
- Iuri, T. y Sus; M.C. (2018) Mediaciones educativas que facilitan el aprendizaje. Serie monográfica. UNCO. ISSN 2618-477X.
- Iuri, T. y Sus; M.C. (2016) Estrategias didácticas: hacia la buena enseñanza. ISSN en trámite.
- Martín, M. (2020). Clase Nro. 4. Presencialidades y virtualidades: mediar las clases con tecnologías digitales – Perspectivas, problemáticas, desafíos. Saberes necesarios para repensar las Prácticas Educativas en la Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Neme, A y Leoz G. (2020). Clase Nro. 3: Subjetividad docente: procesos de deconstrucción y nuevos modos de sostener el vínculo educativo. Saberes necesarios para repensar las prácticas educativas en la Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Paggi, I. (2020). Herramientas TIC y prácticas docentes universitarias en épocas de COVID-19. La virtualización de las asignaturas contables de la Carrera de Contador Público de la Universidad Nacional de Río Negro- Sede Atlántica. Período: Primer Cuatrimestre 2020. Trabajo Final de Investigación para obtener el título de postgrado de: Especialización en Docencia Universitaria (EDU). UNRN
- Perkins, D. (2001). La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En G. Salomón (2001). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pretto, N.(2011) Conferencia “ “La ética hacker en la formación docente”, en el [Congreso Internacional de Inclusión Digital](#) realizado en el marco de las actividades desarrolladas



por el Programa Conectar Igualdad. En <https://www.unr.edu.ar/noticia/4004/hackerlaeducacion>

- Reig.D. Conferencia sobre: Revolución social, cognitiva y creativa: desde las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) hacia las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y las TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación). En <http://encuentro.educared.org/group/hacia-las-escuelas-3-0-y-los-estudiantes-3-0/page/dolors-reig>
- Rexach V. (2014) Los profesores y maestros frente a la alfabetización tecnológica. Mimeo.
- Rodríguez, P Valle A.J. (2017) Cuerpo, espacio y tiempo en las sociedades mediáticas. FLACSO. Seminario Subjetividades mediáticas y educación.
- Sagol, C. Magide, B. Rubini, F. Y Kantt. C. (2021) en Marés L. (directora) (2021) Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas. Educ.ar S.E. 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF. En <https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-complejos-para-ensenar--aprender-escuelas-hogare/download>
- Salomón, G.; Perkins, D. Y Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, lenguaje y educación*.
- Souto M. 1996 La Clase escolar: Una mirada desde la didáctica de lo grupal, en *Corrientes Didácticas contemporáneas*, Camilloni, Alicia y otros, Buenos Aires, Paidós,
- Sus, M. C; Iuri T. Módulo “El taller y su didáctica”. Universidad Nacional del Comahue. CURZA.
- Strassler, K. (2020) Al entrar a Zoom no solo perdimos el salón de clases. En <https://www.nytimes.com/es/2020/05/08/espanol/opinion/zoom-escuela-clases.html>
- Sus, M.C. (2021): Nuevas alfabetizaciones para nuevos escenarios. Un marco para los nuevos profesores. PDF Documento de Cátedra.
- Sus, Ma. Claudia (2018) Curso “Mediaciones que habilitan la palabra y estrategias que favorecen el aprendizaje” UNCO CURZA. Encuentro 1



- Valarezo Castro, J. W., & Santos Jiménez, O. C. (2019). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. *Revista Conrado*, 15(68), 180-186. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1003/1025>
- Velazco, M. Y Mosquera. (2100.). *Estrategias Didácticas*.