

# Teorías y prácticas en capacitación

TIC

## Enseñar y aprender en nuevos escenarios educativos



CePA  
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE  
CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTECIPACIÓN

Subsecretaría de Gestión Educativa  
y Coordinación Pedagógica

**Ministerio de Educación**



**Buenos Aires**  
Gobierno de la Ciudad

TIC

**Enseñar y aprender  
en nuevos escenarios  
educativos**

**Colección Teorías y prácticas en capacitación**

ISBN N° 978-987-25366-0-2

Uccelli, Rosana

TIC : enseñar y aprender en nuevos escenarios educativos / Rosana Uccelli y Edith Bello. - 1a ed. - Buenos Aires : Escuela de Capacitación Docente - CEPA, 2013.

40 p. ; 22x16 cm. - (Teorías y prácticas en capacitación / Dafne Vilas; 11)

ISBN 978-987-28985-2-6

1. Educación. 2. TIC. I. Bello, Edith II. Título  
CDD 372.358

COORDINADORA GENERAL **Dafne Vilas**

**CePA**  
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE  
CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

Ministerio de Educación



**Buenos Aires**  
Gobierno de la Ciudad

Como parte integrante del sistema formador, el CePA participa del conjunto de las políticas, las estrategias y los ámbitos desde los cuales el Ministerio de Educación de la Ciudad atiende al desarrollo profesional de maestros y profesores.

La Escuela de Capacitación Docente desarrolla acciones que se vinculan con el acceso y la movilidad de la carrera profesional, incluyendo cursos en diversas modalidades y propuestas de acciones institucionales, todas en pos de acompañar a directivos y docentes en su trabajo cotidiano.

Entendemos que la capacitación docente es, fundamentalmente, una práctica que opera en el vínculo que establecen el educador y el conocimiento. Se construye a partir de diferentes concepciones que, a su vez, muestran distintas formas de pensar dicha relación. En esta complejidad, nuestras concepciones acerca de la capacitación forman parte de un acto de enseñar que afecta y propone condiciones al aprendizaje.

En la continuidad y desarrollo de estas acciones, los equipos docentes del CePA compartimos un conjunto de reflexiones sobre nuestro quehacer profesional e institucional, que tienen como base una experiencia acumulada. Ella nos permite avanzar en la formulación y sistematización de saberes en torno de la formación continua. Es en esta línea que se inscribe esta nueva colección de publicaciones que presentamos.

Cabe destacar que la modalidad de gestión hacia el sistema educativo que venimos llevando adelante propicia el diálogo sin dejar de construir direccionalidad. En ese sentido, les acercamos una mirada sobre las orientaciones que hoy guían nuestras propuestas: la Colección Teorías y prácticas en capacitación viene a mostrar algunas de nuestras respuestas y muchas de las preguntas que nos desafían a seguir trabajando.

**Dafne Vilas**  
Coordinadora General  
CePA

# Teorías y prácticas en capacitación

Sujetos y prácticas se juegan en las distintas situaciones de enseñanza, no sólo en el aula sino también en las distintas escenas de capacitación. Construir un texto posible que hable de teorías y prácticas, que ponga en escena los aspectos conflictivos –habitualmente no explicitados o negados– al momento de referirse una experiencia educativa concreta, es una forma de comenzar a construir un nuevo saber acerca de las prácticas de capacitación o, al menos, acercar una nueva mirada sobre ellas. Años atrás, el CePA puso la mirada en las escrituras. Se produjeron distintos documentos de trabajo acerca de cómo poner la práctica en texto, precisando funciones y buscando configurar formatos que respondieran a los propósitos de nuestras acciones. Se buscó un modo de poner en el centro la escritura de lo que sucede en la capacitación, con el fin de identificar elementos para su análisis y contar con materiales que permitieran volver a pensar las diversas propuestas que se realizaban. Retomando esta línea de trabajo, las actuales experiencias de formación se traducen en variadas escrituras, que ponemos a disposición en una nueva colección titulada Teorías y prácticas en capacitación. La misma está compuesta por un conjunto de materiales que tratan problemas de la enseñanza en los distintos espacios curriculares, abordados en las escuelas de todos los niveles educativos de la ciudad. El foco de esta colección está puesto en la relación entre teoría y práctica, en lo que hace a la formación continua y el desarrollo curricular.

Los trabajos que se incluyen proponen colaborar en la búsqueda de estrategias y abordajes que desde la capacitación impacten sustantivamente en el trabajo pedagógico-didáctico de las escuelas. Entendemos que la capacitación se construye a partir de un diálogo entre los saberes que cotidianamente ponen en juego los docentes a la hora de enseñar y las perspectivas que se ofrecen desde los aportes disciplinares y didácticos de cada área de conocimiento. Por ello, las ideas que se exponen en cada material de esta colección son producto de un recorrido entre capacitadores y docentes, en las escuelas. Los textos han sido escritos por integrantes de los equipos del núcleo de formación Currículum, saberes y conocimiento escolar, a partir de su participación en experiencias colectivas de debate y construcción de saberes sobre la formación.

Queremos saber más acerca de la capacitación. Los textos realizados en el marco de esta colección proponen un espacio rico para el análisis de la propia práctica y colaboran en la construcción de una identidad en y a partir de las acciones de capacitación. En ellos, capacitadores que se constituyen como tales narran y se narran, a la vez que exhiben la especificidad de la tarea al reflexionar sobre ella. “Dialogan los docentes”, “opinan los directivos”, “proponen los bibliotecarios”, “construimos entre todos” son expresiones que convocan escenas, que marcan una posición acerca de la tarea de capacitar. Teorías y prácticas en capacitación propone pensarlas y dialogar a partir de ellas.

Adriana Laura Díaz y Victoria Fernández Caso  
Coordinadoras – Núcleo Currículum, Saberes y Conocimiento Escolar

NÚCLEO DE FORMACIÓN

# **Currículum, saberes y conocimiento escolar**

*Colección Teorías y prácticas en capacitación*

**Coordinación pedagógica**

Adriana Díaz y Victoria Fernández Caso

**Autoras de este material**

Edith Bello y Rosana Uccelli

**Edición, diseño gráfico y corrección:**

Escuela de Capacitación Docente - CePA

# Índice

<b>1. Enredados y globalizados</b>	
1.1 Nuevas formas de acceso a la Información y a la Comunicación	9
1.2 Sociedad en red y redes sociales	10
1.3 El conocimiento en red	12
.....	
<b>2. ¿Qué hacemos en la escuela con las Tecnologías de la Información y la Comunicación?</b>	
2.1 Aprendiendo de los otros y con los otros	14
2.2 Leer y escribir en tiempos de Internet	18
2.3 Nuevas prácticas de lectura y escritura	21
.....	
<b>3. El modelo 1 a 1 en escuelas 2.0</b>	
3.1 ¿Qué es el Modelo 1 a 1?	23
3.2 Caminos para la capacitación docente: algunas experiencias significativas en diversos niveles	25
.....	
<b>4. Conclusión</b>	32
.....	
<b>5. Bibliografía</b>	34
.....	



# 1. Enredados y globalizados

## 1.1 Nuevas formas de acceso a la Información y a la Comunicación

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación surgidas a mediados del siglo XX han ido transformando nuestro mundo cada vez más globalizado y expandido. Ante este panorama, la sociedad ha modificado sus canales de procesamiento y gestión por aquellos basados, fundamentalmente, en las tecnologías digitales o “nuevas tecnologías”. Manuel Castells denomina a esta nueva sociedad como *Sociedad de la Información*, una forma específica de organización social en la que la producción, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en fuentes fundamentales de productividad y poder. Este impacto se traduce directamente en la transformación de procesos relacionados con el mundo del trabajo, la educación y la comunicación en general.

La sociedad informacional no está basada en las máquinas sino en las capacidades humanas. Castells sostiene que la expansión de la tecnología aumenta su poder cuando sus usuarios se la apropian y la redefinen. En este sentido expresa “las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar” Manuel Castells (1999).

Si bien la expansión de estos avances es veloz también es profundamente desigual, lo que implica muy diversas posibilidades de desarrollo y de poder.

Estas consideraciones nos conducen al concepto de brecha digital, que pone de manifiesto la existencia de un acceso desigual, por un lado entre las sociedades, y por otro entre los individuos; y que dicho acceso no sólo depende de la infraestructura disponible, sino de las habilidades de las personas para manejar estos nuevos

desarrollos tecnológicos que favorecen la homogeneización de productos comunicacionales y la reducción de distancias temporales y espaciales.

Se denomina brecha digital a la diferencia entre personas, grupos, sociedades o países en relación al acceso a las TIC, a la conectividad y a la capacidad de usarlas de forma competente y eficaz. También se relaciona este concepto con el acceso a los contenidos y recursos digitales y a la posibilidad de producir contenidos propios y de difundirlos y comunicarlos.

Es por eso que debemos tener en cuenta que disponer de recursos tecnológicos en sí mismos (computadoras, cableado, comunicaciones, conectividad, etc.) no necesariamente implica mejores oportunidades para generar más desarrollo tecnológico. Es fundamental un acceso equitativo y significativo de estos recursos. El único camino para disminuir la brecha digital es facilitar el diseño, la promoción y la implementación de acciones y programas destinados a brindar soluciones efectivas a los problemas concretos de la comunidad.

## 1.2 Sociedad en red y redes sociales

La información y la comunicación se han transformado en insumo y producto de los nuevos procesos sociales. No se trata solamente de incorporar innovaciones tecnológicas al ámbito laboral, sino de una auténtica revolución de carácter cultural. Las culturas se van configurando a partir del tipo de herramientas que privilegian, del tipo de instrumentos que convierten en prioritarios. A partir de las TIC es necesario repensar los modelos comunicativos a la luz de las condiciones que establecen las relaciones mediadas por esas tecnologías. Es decir que estas tecnologías no constituyen solamente herramientas sino un entorno en el que las personas interactúan (un lugar donde la gente se reúne a debatir, cooperar, comerciar, diseñar, construir), en términos de Nicholas Burbules (2006) , “un espacio que deviene en territorio potencial de colaboración”. Estas colaboraciones son capaces de reunir a personas que jamás podrían interactuar cara a cara o hacerlo de un modo distinto. Estos cambios culturales y de vivencias sociales constituyen nuevos procesos de socialización y construcción de identidad, otras formas de pensar el espacio y tiempo, nuevos vínculos con la tecnología y con nuestros jóvenes estudiantes. Estas tecnologías no solo han generado novedosas y diferentes prácticas culturales, sino que también registran distintos modos de apropiación, usos y sentidos que las personas les otorgan en la vida cotidiana.

Algunos autores opinan que estamos en presencia de una nueva noción de espa-

cio, donde lo físico y lo virtual influyen lo uno en lo otro, sentando las bases para la aparición de nuevas formas de socialización, nuevos estilos de vida y nuevas formas de organización social.

Las redes sociales constituyen un sistema abierto y en construcción permanente que involucra a grupos identificados con las mismas necesidades o dificultades y que se organizan para diversos objetivos: divertirse, intercambiar información, potenciar sus recursos, aprender, socializar ideas, promover las propias, etc. En estas redes tenemos la posibilidad de interactuar con otras personas aunque no las conozcamos, el sistema es abierto y se va construyendo obviamente con lo que cada suscripto a la red aporta, cada nuevo miembro que ingresa transforma al grupo en otro nuevo.

Pero, tal como lo expresan Inés Dussel y Luis A. Quevedo (2010) “no debemos perder de vista que estas experiencias no encuentran su forma definitiva hasta tanto no se resuelva el modelo de negocios que representan. La aparición y el desarrollo de los sitios son casi siempre los mismos: luego de probar una plataforma que dé garantías de funcionamiento, un grupo de personas inician la actividad e invitan a amigos y conocidos a formar parte de la red social. En general, si la propuesta es atractiva, la red se expande muy rápidamente y su crecimiento es geométrico. Pero para soportarlo, para garantizar su éxito, debe transformarse en un negocio. Un buen

**A**l hablar de inclusión de las TIC en el ámbito educativo, Nicholas Burbules (2006) dice que, el problema que surge en todos los contextos es lo que denominamos “brecha digital”, que por cierto representa un problema global. La brecha digital es el acceso diferencial a las nuevas tecnologías, que crea desigualdad entre las personas. Por un lado se encuentran las que viven en diferentes puntos del país o concurren a determinadas escuelas donde se les brinda un alto nivel de acceso a las nuevas tecnologías o las pueden adquirir en sus propios hogares. Pero por otro lado, existen otras personas que gozan de un acceso muy limitado y, en algunos casos, ni siquiera tienen acceso. Este no es un problema exclusivo de la Argentina, sino que casi todos los países del mundo lo están padeciendo. Los que acceden a la tecnología tienen aún más posibilidades de aprender, de conseguir empleos, de establecer nuevos contactos en la red, de obtener cada vez más beneficios. Mientras que aquellos que no pueden acceder a estas nuevas redes tecnológicas no podrán nunca participar ni conectarse ▲



ejemplo, tal vez el mejor, es el de Facebook, una red social que creció de manera exponencial gracias al respaldo y la inversión de Microsoft. Durante el año 2009 se duplicó el número de usuarios de las redes sociales y se estimaba que cerca del 81% de los internautas pertenecían al menos a una red social. Sin embargo, la tendencia de quienes son residentes en Internet es a usar varias redes: un estudio reciente calculaba que en el año 2009 el número medio de redes sociales a las que pertenece un usuario es de 2,3 frente al 1,7 del año anterior”.

### 1.3 El conocimiento en red

Algunos autores advierten sobre el riesgo de fascinarse por los avances tecnológicos y entonces emplear términos como información, conocimiento y comunicación, como si fueran lo mismo, lo cual podría construir ilusiones en cuanto a la calidad educativa. También señalan que, deben analizarse profundamente las promesas de la *Sociedad de la Información* y los riesgos que también implican. Es fundamental, por lo tanto, hacer foco en la necesidad de que estos avances aspiren a construir sociedades que aprendan.

Las TIC posibilitan la creación de un nuevo espacio social para las interrelaciones humanas que algunos autores denominan “tercer entorno” para distinguirlos de los entornos naturales o urbanos. Estos posibilitan nuevos procesos de aprendizaje y transmisión de conocimientos a través de redes.

La sociedad actual presenta profundas transformaciones en los modos de apropiación del saber. Existe una circulación de los saberes por fuera de la escuela y ámbitos académicos y un corrimiento de las fronteras que diferencian los conocimien-



**M**artín Barbero (2003) habla de dos categorías en referencia a la producción de saberes:

Descentramiento: significa que el saber se sale de los libros y de la escuela, entendiendo por escuela todo sistema educativo desde la primaria hasta la universidad. El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Un proceso que casi no había tenido cambios desde la invención de la imprenta sufre hoy una mutación de fondo con la aparición del texto electrónico.

Des-localización/des-temporalización: los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y el aprendizaje del saber ▲

tos más formales del saber más cotidiano. Podemos pensar entonces que, a partir de esta nueva revolución tecnológica, el lugar de poder que históricamente ocupó la máquina y luego el dinero está siendo ocupado hoy por el conocimiento.

Begoña Gros (2004) expresa que la naturaleza y la difusión del conocimiento también están cambiando mucho. De un conocimiento centralizado en personas (expertos) y lugares específicos, se ha pasado a un conocimiento distribuido con fuentes mucho más variadas y con acceso a la información más rápido y descentralizado. Hasta hace poco tiempo las generaciones mayores enseñaban el uso de los instrumentos a los jóvenes. Sin embargo, en la actualidad son los más jóvenes los que acceden de forma fácil y sencilla al manejo de los medios (digitales) que facilitan información.

A partir de estos nuevos abordajes, la escuela entonces deja de ser la única proveedora de información. La descomposición de los conocimientos, la transmisión de las informaciones, el modelo unidireccional profesor-alumno, el conocimiento como algo estático, empieza a contraponerse con otra visión del conocimiento mucho más dinámica y compleja. Se constituye entonces un enfoque activo y proactivo que ve a los sujetos-estudiantes no únicamente como consumidores sino también como productores de información y conocimiento.

## 2. ¿Qué hacemos en la escuela con las Tecnologías de la Información y la Comunicación?

¿Con qué herramientas entender ese mundo que está fuera de la escuela, y que a veces no sabemos dónde está? ¿Cómo hacer resonar en el aula sus preguntas, lograr que la educación renueve sus respuestas, o quizá se deje interrogar por nuevas incertidumbres?

*Néstor García Canclini*

### 2.1 Aprendiendo de los otros y con los otros

La incorporación de tecnologías en las aulas se multiplica día a día y permite derribar paredes y abrir puertas y ventanas hacia nuevas formas de aprender. Esto constituye una posibilidad de conocer a otros más allá de los límites físicos y materiales. El espacio digital se instala en el aula, abre caminos, propone otros recorridos, comunica nuevas subjetividades. Muchos docentes desarrollan experiencias colaborativas con o sin uso de las TIC, pero la cultura escolar a veces aísla a los actores en vez de vincularlos entre sí.

Andy Hargreaves (1999) habla de “la necesidad de derribar los muros del aislamiento” y se pregunta entonces, qué comunidades o culturas escolares favorecen más el crecimiento del maestro y la mejora de la escuela. Dicho de otra manera, ¿cómo crearíamos culturas más positivas? Así presenta dos culturas escolares básicas: la del individualismo y la del trabajo en equipo.

Es interesante el planteo que este autor realiza acerca del primer grupo. Cualquiera que haya trabajado en una escuela puede sentirse reflejado en sus descripciones.

Señala en este sentido, que la docencia es una de las profesiones más solitarias, ya que la mayoría de los docentes se aíslan en su lugar de trabajo, no se felicitan ni estimulan entre ellos. Esto se relaciona con lo que Hargreaves denomina “escenarios de aprendizaje empobrecidos”, en los que el docente tiene poca capacidad para aprender de sus colegas, tiene miedo de compartir sus inquietudes y logros por falsa modestia, por miedo a que le “roben” sus ideas, por vergüenza, etc. Frente a estos entornos individualistas proponemos a los docentes el desafío de traspasar sus propios muros y de generar situaciones de aprendizaje colectivo y en equipo, no solo entre sus alumnos sino también entre sus colegas.

Desde la perspectiva del constructivismo social se sostiene que el desarrollo y la ampliación del conocimiento son resultados de las interacciones personales en contextos sociales. Es decir que, el conocimiento, tal como sostiene Lev Vitgotsky, se construye social y colectivamente. Los entornos virtuales de aprendizaje no sólo mediatizan la relación de un conjunto de personas conectadas a una red, sino que propician la conformación de una red de personas implicadas intersubjetivamente en base a un objetivo común.

Este aprendizaje colaborativo no consiste sólo en que los alumnos realicen algo juntos, sino que aprendan juntos. Esta actuación implica una acción en equipo que no es sólo la suma de sus miembros, sino una forma de relacionarse todos, compartiendo intenciones y responsabilidades conjuntas.



**E**l desafío educativo contemporáneo, según Denise Najmanovich (2006), “exige fundamentalmente una radical transformación en los valores privilegiados. La escuela de la Modernidad se basaba en la reproducción y la disciplina. La escuela que necesitamos hoy requiere poner en primer plano la capacidad de exploración, el procesamiento y la organización de la información, la posibilidad de tejer múltiples relaciones entre las diversas temáticas, la puesta en conjunto, la producción de sentido en múltiples niveles ligados entre sí y su presentación estética. Al transformarse los procesos y los valores desde una concepción basada en la adquisición de información a otra centrada en la producción se genera una tensión insostenible entre los viejos modos vinculares de las prácticas educativas y las nuevas exigencias: el maestro no puede seguir siendo pensado como el poseedor de un saber definitivo y completo, su rol no puede concebirse más como el del encargado de brindar la información sino que debe ayudar a organizarla, en muchos casos con menos conocimientos de la tecnología que sus propios alumnos” ▲

Según Carina Lion (2006), “trabajar con otros y, sobre todo, desde la perspectiva del ‘conocimiento colaborativo’ implica un proceso permanente de descentración (de entender la perspectiva del otro para un trabajo conjunto) y de recentración (volver a pensar el proceso de aprendizaje). De esta manera, el alumno se ve obligado a tener en cuenta su acción y la de su compañero, y elaborar una estructuración que integre y contemple las divergencias y disonancias o que las recupere como tales... Implica la necesidad de consensuar objetivos en común, distribuir roles (que son intercambiables) y construir en conjunto un trabajo, un proyecto, o la resolución de un caso o de un problema. Es por ello que exige una clara consideración de los procesos cognitivos, afectivos y sociales fomentados en el acto de compartir con otros una tarea escolar: comprender la perspectiva del otro, ayudar a los demás a interpretar un problema, discutir y construir.”

Podemos pensar entonces que la concepción del proceso de aprendizaje cooperativo mediado por la tecnología implica reorganizar todos los aspectos que afectan a dicho proceso, desde la concepción temporal, las formas en que les proponemos a los estudiantes que se agrupen para trabajar, los espacios pensados para la tarea e inclusive repensarnos a nosotros mismos y nuestro rol como educadores.

Las redes de aprendizaje, posibilitan que el tiempo, el ritmo y el lugar de la

Según Burbules y Callister (2006), “desarrollar la capacidad crítica para leer la información en forma selectiva, evaluarla y cuestionarla es uno de los desafíos educativos fundamentales que generan estas nuevas tecnologías. Evaluar la credibilidad requiere a veces tener suficiente conocimiento en un área. Contar con ciertos conocimientos previos acerca del tema en cuestión antes de buscarlo en la web, servirá de parámetro para juzgar lo que se encuentre (o no se encuentre) allí. Considerar la capacidad de crítica como práctica social, nos proporciona una mayor comprensión de la complejidad y ambigüedad de los juicios que se emiten”. En definitiva, la alfabetización informacional trata de dar cuenta de cómo los sujetos pueden seleccionar, jerarquizar y organizar distintas fuentes en un contexto en el que la información crece exponencialmente. El uso crítico y la hiperlectura son fundamentales, ya que apuntan al proceso básico de selección, filtrado, organización, análisis, evaluación y síntesis de la información que sostiene las estructuras de conocimiento y comprensión. A manera de ejemplo pensemos en un usuario crítico que, para hallar información utiliza el Google como motor de búsqueda por su criterio de ordenar los sitios según rangos de importancia o pertinencia.



educación se modifiquen y multipliquen promoviendo la interacción con colegas y la colaboración entre pares. Un concepto interesante es el que presenta David Buckingham (2008), destacado investigador de la relación entre infancia y medios, al hablar de “tecnologías de la representación” en lugar del de TIC, en tanto estas tecnologías no solo portan información y permiten la comunicación entre personas, sino que aportan imágenes, relatos y fantasías que operan tanto sobre la imaginación como sobre el intelecto. Afirma también que lo que sucede actualmente en relación con los jóvenes y niños con los nuevos medios digitales no es el desplazamiento, sino la convergencia. A partir de diferentes investigaciones realizadas en los últimos diez años, sostiene que no hay sustitución, hay suma, integración e incluso, uso en simultáneo de diferentes medios. Esta integración da pie a que se hable de borramiento de límites, a la fusión de tecnologías, y sobre todo, de prácticas culturales que antes se percibían como independientes.

Por su parte, Alejandro Piscitelli (2005) opina que “los nativos digitales aman la velocidad cuando de lidiar con la información se trata. Les encanta hacer varias cosas al mismo tiempo, y todos ellos son multitasking y en muchos casos multimedia. Prefieren el universo gráfico al textual. Eligen el acceso aleatorio e hipertextual en vez del lineal. Funcionan mejor cuando operan en red y lo que más aprecian es la gratificación constante y las recompensas permanentes (que en muchos casos pueden ser desafíos todavía más grandes que los recién resueltos). Pero sobre todo prefieren los juegos al trabajo serio y envarado. Los inmigrantes digitales no admiran la TV, no valoran la capacidad de hacer varias cosas al mismo tiempo propia de los milenaristas, detestan los videojuegos (por difíciles, no por estúpidos), tienen problemas de todo tipo para fundirse en interfaz con la computadora o para sacarle el jugo a sus múltiples funcionalidades sin pedirle antes permiso a un dedo para usar el otro.”

◀ Contar con ciertos conocimientos previos acerca del tema antes de buscarlo en la web, le sirve de parámetro para juzgar lo que se quiere encontrar. También necesita verificar la información con otras fuentes, para aumentar la probabilidad de identificar información más útil y confiable, evaluar el grado de veracidad, precisión o seriedad de la información. También hay que tener en cuenta el dominio de la URL (por ejemplo “.edu”) y las vías posibles de enlaces para el desplazamiento (links) dentro del espacio Web ▲

## 2.3 Leer y escribir en los tiempos de Internet

A la hora de pensar en las prácticas de lectura y escritura en la escuela de hoy deberíamos preguntarnos ante todo qué significa leer y escribir en esta era de soportes digitales. Este debate presenta líneas muy interesantes si se piensa en los lectores en formación, en los niños y adolescentes quienes, con o sin acceso directo a la cultura digital, son atravesados por ella y serán quienes la continúen.

Con la aparición de la imprenta y el libro, quien no sabía leer y escribir era un analfabeto. Hoy se podría decir que aquel que no tenga manejo de la tecnología es un analfabeto digital. ¿Qué se entiende por alfabetización digital? Cuando se habla de alfabetización digital se cuestiona cuáles son las competencias que necesita desarrollar un ciudadano para lograr ser autónomo “digital” a lo largo de su vida. Daniel Cassany (2002) define alfabetización digital como “...conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes de variado tipo (técnico, lingüístico, cognitivo, social) necesarios para poder comunicarse efectivamente a través de las TIC”.

Al hablar de alfabetización digital César Coll (2005) dice “...al lado de la alfabetización relativa a la cultura letrada, empiezan a tomar cuerpo otros alfabetismos... Son alfabetismos que, en la mayoría de los casos, están estrechamente relacionados con la cultura letrada, pero que acaban adquiriendo una identidad propia en el currículo escolar. Aparecen así, entre otros, el alfabetismo digital, tecnológico o electrónico –*digital literacy*, *technological literacy* o *e-literacy*–, el alfabetismo visual –*visual literacy*– o el alfabetismo informacional –*information literacy*–, por mencionar sólo algunos de los ejemplos más conocidos”.

Manuel Area Moreira (2010) prefiere hablar de multialfabetización destacando cuatro dimensiones: una dimensión instrumental (habilidad en el manejo del dispositivo), una dimen-



“ La inquietud del medio adulto y, particularmente, del medio docente con respecto a estas escrituras me parece injustificada. En primer lugar, nadie está en condiciones de prohibirlas ni de reglamentar su uso. En segundo lugar, para transgredir hay que conocer. Las escrituras que he podido analizar deforman la escritura de casi todas las palabras pero mantienen casi ►

sión cognitiva (transformación de la información en conocimiento), una dimensión comunicativa (habilidad de expresión y construcción con el otro) y por último una dimensión axiológica (posicionamiento crítico frente a lo que se lee y a lo que se produce).

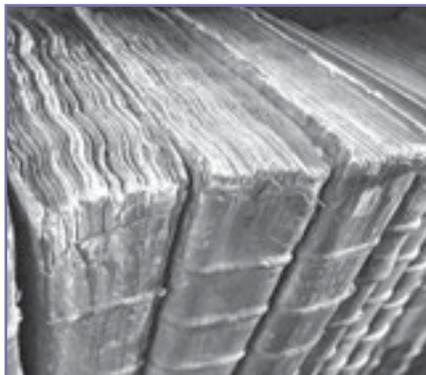
Coincidimos con Emilia Ferreiro (2000), cuando plantea que leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos. Existen diversas transformaciones que están dando lugar a que pensemos que la lectura en el siglo XXI se diferencia de la del siglo anterior. Este nuevo siglo nos lleva ineludiblemente a pensar en la presencia de una pantalla por la que circulan textos, imágenes, sonidos. Todos estos lenguajes se van articulando de diversos y múltiples modos, con variadas jerarquías y estructuras, y están dando forma a nuevos géneros discursivos. Es el soporte mismo de lo que se lee el que está presentando transformaciones. Si bien somos conscientes que estamos en medio del proceso, sabemos que la tendencia apunta a desarrollar textos portables, a fabricar dispositivos que se puedan llevar fácilmente con uno, es decir, que las conexiones entre dispositivos o entre las personas que los porten sean posibles en todo lugar y en todo momento.

Habría que pensar si lo que ha cambiado con respecto a la lectura, por ejemplo, es la forma en que los jóvenes leen qué cosa y en qué momento.

◀ todos los espacios interpalabras, excepto en los casos en donde se juntan preposiciones con artículos, pronombres clíticos y otros elementos ajenos a las “palabras plenas”. Eso mismo hacen los niños cuando aún no dominan la definición de “palabra gráfica” que establece la escritura normativa. ¿Si escriben frecuentemente de esta manera, ya no sabrán escribir de la manera convencional? Me parece un temor poco fundado. Hace poco la queja reiterada era que los jóvenes no escribían. Ahora escriben, pero no como quisiéramos... De hecho, el aprendizaje de la lengua escrita incluye el aprendizaje de las condiciones pragmáticas de su uso. Hay que aprender a redactar cartas formales y también hay que aprender a desprenderse de la formalidad para redactar una carta íntima. El modo de redacción de un pedido a la autoridad no puede ser el mismo que el de un pedido hecho a la persona más querida del entorno. Lo que molesta a primera vista, en estas escrituras, es su carácter marcadamente desviante. Claro que es un desvío con respecto a la norma, pero también es una marca de no-destinación, o sea, un intento por excluir a un “otro” de la comunidad de referencia. No escriben para que cualquiera lo lea. En ese sentido, es criptografía.” Emilia Ferreiro (2006) ▲

No se trata de leer más o menos sino de leer distinto. Esto nos interpela sobre su significado en términos de lectura. ¿Podremos leer cualquier cosa en cualquier lugar? ¿Es eso deseable? Como docentes necesitamos preguntarnos acerca de esta nueva posibilidad y lo que implica. Por ejemplo, ¿estarían leyendo mejor aquellos que lean más y en cualquier situación?

La transformación de los textos también es un proceso en marcha actualmente. Pensemos en el concepto de hipertexto como una nueva estructura no lineal, ramificada, rizomática, más o menos abierta a diferentes recorridos. Si bien existen múltiples ejemplos y antecedentes del hipertexto en la historia, los hipertextos actuales, los que vemos en la pantalla, tienen una particularidad: están digitalizados, son electrónicos. Esta característica les provee de ciertas propiedades como ser editables, copiables, almacenables, transportables y comunicables de modos antes impensados.



Después de un siglo de desarrollo de una cultura audiovisual acompañada por los medios masivos de comunicación, es común que una gran proporción de los textos en circulación combinen diferentes lenguajes y se nos presenten como multimodales, o hipermediales, mixtos, además de interactivos, colaborativos o abiertos.

## 2.4 Nuevas prácticas de lectura y escritura

Es cierto que esta nueva manera de leer del siglo XXI provoca muchos temores, ya que existe la inquietud acerca de la superficialidad de esta lectura. Muchos observan y señalan efectivamente que la lectura en pantalla se presenta como más liviana, guiada por objetivos más pragmáticos que estéticos. Es este punto el que más desconfianza provoca, aún en quienes ya han incorporado las TIC en muchas de las esferas de la vida cotidiana. Este tipo de lectura parecería una práctica segmentada, aleatoria, rápida y dispersa. Podríamos pensar que existe una lectura más funcional y adecuada para realizar en pantalla como, por ejemplo, buscar un dato preciso, leer noticias, conversar rápida y superficialmente sobre algún tema con un amigo o conocido. Y quizá aquella lectura más relacionada con el estudio o con el placer estaría mejor soportada por el papel.

Si nos ocupamos de la escritura en nuestros jóvenes, aparecen preguntas tales como, ¿escriben menos o escriben diferente según el soporte, la intencionalidad, la situación comunicativa o el público al que va dirigido? Internet es un medio público y privado a la vez que permite nuevas formas de comunicación interpersonal y modos novedosos de publicación.

Por otro lado vemos que aparecen nuevos códigos a la hora de escribir, a veces cercanos al universo adolescente, pero paulatinamente adoptados por otros adultos que reconocen el medio de escritura como factor que condiciona y moldea la forma en que ésta se nos presenta: pensemos en los mensajes de texto abreviados, las normas de cortesía del chat, el tono intermedio entre lo formal y lo familiar en la escritura de correo electrónico. Esta última función exige una rápida respuesta, la sugerencia al productor del texto que responda y envíe de inmediato. La ausencia de corrección es propia de este tipo de mensajes, en los que podemos registrar toda clase de anomalías: malas separaciones entre palabras, ausencia de tildes, omisión de signos de entonación, deficiente organización del espacio, y hasta errores ortográficos. Todas estas anomalías pueden aparecer en mensajes escritos por personas con altos niveles de alfabetización que jamás consentirían estos permisos en soporte papel.

A través de estas tecnologías de la representación, tal como las denomina Buckingham,

están surgiendo nuevos géneros discursivos, muchos de los cuales podrían dar forma a nuevos géneros literarios. Esta transformación en las prácticas de lectura y escritura es la que más inquieta, ya que son justamente estas prácticas humanas, contextualizadas, históricas, dotadas de sentido, las que han ido dando una forma u otra a los diversos desarrollos tecnológicos, sea la imprenta o la pantalla táctil. ¿Cómo funciona el texto multimedial en el aula de hoy? ¿Qué nuevos desafíos se presentan al proponer a los jóvenes nuevas posibilidades de transformar, retocar y “meter mano” a un texto propio, ajeno o colectivo?

Del mismo modo que sucedió con la aparición de cada uno de los medios de comunicación masivos, existen opiniones totalmente polarizadas en referencia a la adopción por parte de los jóvenes de la cultura digital. En un extremo tenemos a quienes sostienen que las horas frente a Internet son enemigas de la lectura (por lo menos en el sentido en que nosotros los adultos la conocemos), atentando contra la alfabetización y la cultura letrada. En otro extremo, hay quienes sostienen que Internet ha generado un nuevo modo de lectura que ni la escuela ni la sociedad en general puede seguir desconociendo, además de que muchos niños están leyendo y escribiendo en su tiempo libre, en lugar de estar mirando televisión. ¿Qué posición tomamos como docentes de estas nuevas y nativas generaciones? ¿Somos conscientes de estos cambios en las prácticas culturales y por consecuencia en los estilos de vida de nuestros estudiantes? ¿Tenemos esto en cuenta a la hora de pensar y diseñar nuestras propias prácticas docentes?

La innovación tecnológica comienza mucho antes que la innovación pedagógica y la innovación institucional. En este sentido, coincidimos con Buckingham (2008), en que “es imperioso que la escuela asuma un rol mucho más activo. Quizá la tecnología pueda contribuir a que la escuela adopte ese nuevo papel, pero no provocará el cambio por sí sola. En última instancia es necesario que dejemos de pensar en términos de tecnología y empecemos a pensar sobre un nuevo enfoque acerca del aprendizaje, la comunicación y la cultura”.

## 3. El Modelo 1 a 1 en escuelas 2.0

*en colaboración con Grisel El Jaber*

### 3.1 ¿Qué es el Modelo 1 a 1?

Desde hace varias décadas se comenzó a idear el Modelo 1 a 1. Largo es el recorrido realizado entre debates y pruebas pilotos desde que Argentina se sumó al proyecto inicial *One Laptop Per Child (OLPC)* liderado por el fundador del *Media Institute of Technology*, Nicholas Negroponte.

Sin embargo, la idea de entregar una computadora portátil a los estudiantes –por parte del Estado Nacional y de algunos gobiernos provinciales– tiene su origen en el concepto de inclusión social y calidad educativa, para achicar la brecha digital entre los sectores de la población y fortalecer el ingreso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) en la educación, impulsando el acceso de los sujetos a las TIC como un derecho.

En paralelo, las acciones del Gobierno Nacional y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires apuntan a la distribución de equipamiento y acciones de formación y acompañamiento para sus docentes. Es así que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires lanzó el Plan Sarmiento B.A. para la escuela Primaria y el Gobierno Nacional inició en el 2010 el Programa Conectar Igualdad con el objetivo de distribuir al menos 3 millones de netbooks entre estudiantes y docentes de escuelas secundarias, de educación especial y de institutos de formación docente.

La entrega de una netbook a cada alumno y docente en ejercicio de la profesión trae aparejada diferentes opiniones y visiones sobre el impacto real de estas acciones, así como distintos niveles de integración de las TIC en las escuelas. Ahora bien, es innegable que la escuela no se distanciaba de algunos procesos que quedaban por fuera de ella: los niños y jóvenes accedían a las TIC desde sus hogares o a través de familiares o amigos, otros no tenían acceso de ningún tipo y quedaban al margen de procesos socioculturales en los que las TIC contribuyen a la integración social y cultural de nuestros jóvenes. Por esto, en nuestro país, se están priorizando el impulso de modelos educativos que estimulan la implementación de políticas de inclusión

digital educativa, revalorización de la escuela pública y mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La implementación de las TIC en el aula trae aparejada una mirada diferente respecto a la práctica docente que se viene desarrollando hasta ahora, rompiendo con los modelos tradicionales y abriendo la posibilidad de distintos tiempos de trabajo, espacios y agrupamientos. Es así como las políticas de inclusión digital en la educación nos invitan a dar lugar a nuevas formas de enseñar y aprender: los docentes y equipos directivos e institucionales son los mediadores del cambio, mientras que los estudiantes se configuran por primera vez como productores de conocimiento. Es en este contexto, en el que el Modelo 1 a 1 ubica a los sujetos protagonistas de la educación en el lugar de aprender a enseñar implementando el uso de las TIC, que se abre un inmenso panorama de nuevos recursos, producción y circulación inédita de información y comunicación.

Creemos que no hay transformaciones radicales en la educación por la sola presencia de un objeto tecnológico, sino que existen procesos graduales en un tiempo histórico inédito e incipiente en la interrelación entre la educación y las tecnologías. Los cambios de paradigma no se dan de un día para otro, sino que estamos iniciando un camino que comienza a operar sobre lo que ya está hecho, con múltiples matices: las prácticas y saberes docentes en relación a las alfabetizaciones TIC y la integración curricular y el real vínculo con sus estudiantes.



**CONECTAR IGUALDAD.**



Con un teléfono inteligente (smartphone) enfoque este código<sup>1</sup> con la cámara, el programa lector escanea y luego le entrega el enlace al “Plan Sarmiento B.A.”



Con un teléfono inteligente (smartphone) enfoque este código con la cámara, el programa lector escanea y luego le entrega el enlace al Programa Conectar Igualdad.

### 3.2 Caminos para la capacitación docente: algunas experiencias significativas en diversos niveles

La Escuela de Capacitación Docente CePA viene desarrollando una serie de cursos denominados **“Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales”** para los docentes de las escuelas primarias que pertenecen al Plan Sarmiento B.A., y para los docentes de las escuelas medias y técnicas de la Ciudad de Buenos Aires, enmarcadas en el Programa Conectar Igualdad.

La primera edición data del año 2010. En aquellos tiempos estos espacios de capacitación estuvieron enfocados especialmente a la reflexión crítica sobre la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, a partir de la presencia de las netbooks para docentes y estudiantes en el ámbito de la Educación Primaria y Media. A la fecha de esta edición el curso cuenta con cuatro ediciones realizadas para el nivel secundario y dos para el nivel primario.



Con un teléfono inteligente (smartphone) enfoque este código con la cámara, el programa lector escanea y luego le entrega el enlace al Campus Virtual CePA.

**“Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales”** se dicta con modalidad a distancia, a través del campus virtual de CePA. Consta de dos encuentros presenciales obligatorios, uno de presentación del curso y uno de evaluación final. Acredita entre 90 y 120 horas cátedra y ha sido una experiencia inédita en materia de formación continua.

Los cursos están organizados en módulos temáticos desarrollados en una plataforma de Moodle e integran diferentes entornos de aprendizaje para el desarrollo de la cursada, como blogs personales para cada participante, centrados en un uso a modo de bitácora de curso y la consecuente publicación de trabajos del mismo. Los blogs de curso de cada participante son integrados además en un denominado **“Superblog”** que permite fomentar la creación de la comunidad y visibilizar la trayectoria de cada alumno en el curso. Muchos graduados han continuado con sus blogs para uso personal o educativo.

**“Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales”** va más allá de la enseñanza instrumental de recursos TIC, sino que acompaña esta práctica con material teórico que permite desarraigar la reflexión sobre las TIC desde el sentido común, la investigación de recursos, la creación de una comunidad docente en la que se compartan las experiencias de integración de las TIC en el aula, y la generación y el reconocimiento de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en el uso de las TIC en la escuela.

### **Algunos de los objetivos propuestos en los cursos**

- Debatar los procesos de transformación sociales, culturales y económicos en la Sociedad de la Información.
- Analizar las transformaciones que tienen lugar en la Escuela actual.
- Valorar los procesos culturales de los niños y jóvenes en las sociedades contemporáneas.
- Construir criterios para la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el nivel medio y/o primario.
- Reflexionar sobre los criterios pedagógicos que habilitan el acceso y la utilización de los Modelos 1 a 1.
- Delimitar similitudes y diferencias entre soportes y lenguajes.
- Interactuar en experiencias vinculadas a las TIC que funcionen como posibilitadores del trabajo colaborativo en el aula y en la escuela.
- Discutir estrategias didácticas para abordar temas vinculados a las TIC.

### **Entre los contenidos que se presentan destacamos los siguientes:**

- El rol docente en la escuela contemporánea.
- Cambios paradigmáticos: otras formas de pensar el tiempo, el espacio y al otro.
- La sociedad en red y el aprendizaje colaborativo mediado por las TIC.
- El auge de las redes sociales. La construcción de comunidades virtuales y la circulación de la información.
- Culturas juveniles en las sociedades contemporáneas. Internet segura.

- Modelos 1 a 1.
- La autonomía de los estudiantes y su rol activo.
- Software libre.
- Abordajes pedagógicos para las áreas curriculares.
- Los programas educativos en el Escritorio de los Alumnos y en el Escritorio de los Docentes.

Como dijimos, el uso del campus en la plataforma Moodle se articula con la construcción de un entorno de aprendizaje en el que los docentes trabajan a lo largo de la cursada creando su propio blog en el que van incorporando sus producciones, sus reflexiones y algunas de las actividades que les plantean sus tutores.

Sobre la finalización de la cursada los docentes están en condiciones de acceder a estos blogs a través de un **Superblog** grupal de todo el curso que da cuenta de lo trabajado por cada alumno y posibilita el acceso de todos a los aportes de sus compañeros.

Además, el uso del blog y la plataforma se complementan con otros recursos que se incluyen en este entorno de aprendizaje, como el uso de las redes sociales, creando cuentas propias e interactuando con las de terceros.

Cada curso incluye el desarrollo de un **Trabajo Final** obligatorio para la aprobación del mismo. Consiste en elaborar un proyecto TIC, en el que se utilicen estrategias pedagógicas para el Modelo 1 a 1. Se desarrolla durante la cursada y los alumnos disponen de un mes para realizarlo.

La propuesta presentada puede abarcar una asignatura o varias, una sola escuela o varias, un área o más de una, un cargo o varios cargos u otras combinaciones posibles que se presenten entre cargo/áreas/asignaturas, en el cual se debe incluir el uso de las netbooks. La elaboración del proyecto, su alcance y demás variables se realiza íntegramente con un compañero elegido en el curso. Una vez aprobado por un tutor que lo monitorea y acompaña a los cursantes, se expone en el segundo y último encuentro presencial del curso.

Cabe destacar que la propuesta de trabajo final disuelve la separación por grupos asignados a un tutor y prioriza el contacto entre todos los participantes de todos los grupos, es decir que convoca a la conformación de duplas para el desarrollo del trabajo final que no respete los agrupamientos previos.

Durante el cierre de la cursada, el equipo del Subnúcleo TIC de CePA, a cargo del desarrollo de **“Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales”** recopila de manera anónima algunas experiencias de los docentes que transitaron por estos cursos:

Algunos testimonios de los docentes son los siguientes:

- › “Descubrimos la posibilidad de trabajar juntos sin necesidad de estarlo. Nos movilizó la sensación de entrar como en otra dimensión”.
- › “Toda la bibliografía aportó a repensar nuestra forma de enseñar. Aprendimos a trabajar juntos en distintos momentos y lugares, logrando un equilibrio entre los que sabíamos poco y los que sabían un poco más”.
- › “Ayudó a incorporar herramientas a las prácticas cotidianas y a discernir la brecha digital con los alumnos”.
- › “Tuvimos la posibilidad de conocer las opiniones de los otros colegas con los que compartimos el grupo de trabajo”.

### **Imágenes del curso “Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales”**



Primaria. Primer encuentro 2011. Biblioteca del docente.



Primaria. Último encuentro 2013, CePA – Sede 13 Mataderos.



Primaria. Primer encuentro 2013, CePA – Sede 13 Mataderos.



Media. Primer encuentro 2012. ENS Lenguas Vivas “Sofía E.B. Spangenberg”.



Media. Último encuentro 2012, CePA – Sede Central.



Media. Primer encuentro 2013, CePA – Sede 7 Caballito.



Media. Primer encuentro 2012. ENS Lenguas Vivas “Sofía E.B. Spangenberg”.

## 4. Conclusión



Primaria. “Mateada digital” 2011, Sede CePA Central.

Después de este recorrido compartido podemos recoger algunas conclusiones en torno a los cambios culturales que se van generando a partir de la entrada masiva de tecnologías digitales en nuestra sociedad y más específicamente en nuestras escuelas. Ya hemos visto cómo estas tecnologías impactan profundamente en el objeto de la alfabetización de este nuevo siglo. Sabemos que estamos inmersos en un proceso de profundos cambios que atraviesan el escenario escolar. Este contexto induce a la escuela y su comunidad a una actualización constante dado el vertiginoso desarrollo tecnológico de la sociedad actual y a las potentes usinas de información que ya empiezan a estar naturalizadas por los ciudadanos.

Nos preguntamos entonces en qué habilidades o saberes básicos debemos hacer foco al pensar y diseñar propuestas de aprendizaje para los estudiantes de este siglo, o bien cuáles son entonces esos saberes básicos que permiten avanzar en el conocimiento del mundo y de los otros.

Algunas de estas cuestiones nos llevan a pensar en este contexto acerca de qué otros lenguajes, soportes, procesos y formatos deberíamos enseñar en la escuela frente a estos cambios. ¿Cómo hacerlo?

Se trata de pensar estrategias didácticas que medien entre los estudiantes como sujetos de aprendizaje y este “nuevo” objeto de conocimiento. Intentamos entonces desmitificar la idea de que los niños y jóvenes no necesitan mediaciones para interactuar con estos nuevos sistemas de representación.

La propuesta que vienen a traernos los Modelos 1 a 1 constituyen un gran desafío para ensayar algunas de estas líneas de pensamiento en tanto proponen y facilitan el acceso al conocimiento en otros espacios, otros tiempos y contextos y por lo tanto se acercan a un entorno de aprendizaje en el que la tecnología está inmersa.

Lo que queda planteado para los docentes, entonces, es cómo pensarnos en estos nuevos escenarios y cómo prepararnos y formarnos para mediar entre los alumnos y la tecnología. Sabemos o intuimos que seguimos teniendo mucho para enseñar, quizá de otra manera, con nuevas herramientas, otros saberes, en otros entornos nuevos. Después de todo seguimos transmitiendo el legado de nuestra cultura a través de nuevas generaciones. Un legado que se va enriqueciendo, que va transformándose, que incorpora nuevas miradas y voces. Que no deja o no debería dejar a nadie afuera.

## 5. Bibliografía

AREA MOREIRA, M. (2010). *Tecnologías digitales, multialfabetización y bibliotecas en la escuela del siglo XXI*. Boletín Asociación Andaluza de Bibliotecarios.

BARBERO, J. M. (2003). *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. Revista Ibero-Americana de Educação N° 32. Madrid: OEI.

BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

CASSANY, D. (2002) *La alfabetización digital*, San José de Costa Rica: ALFAL

CASTELLS, M. (1999) *Economía, Sociedad y Cultura*. Madrid: Siglo XXI Editores

CASTELLS, M. (2006). *La Sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.

COLL, C. (2005). *Ayudar a aprender con las TIC*. Barcelona: conferencia presentada V Congres Multimedia Educatiu. Universitat de Barcelona.

DUSSEL, I. y QUEVEDO, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

FERREIRO, E. (2001). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia presentada en el 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores: Buenos Aires.

FERREIRO, E. (2006). *Nuevas tecnologías y escritura*. Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile.

FERREIRO, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos – Textos Escogidos*. Primer volumen de la colección Paideia Latinoamericana. Pátzcuaro, Michoacán: Crefal.

GROS, B. (2004). *De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela*. Jornada Espiral 2004. Barcelona: ONG Espiral.

HARASIM, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.

HARGEAVES, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

LION, C. (2006) *Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.

LITWIN, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*, Buenos Aires: Amorrortu.

MOLL, L. (comp.) (1993). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.

NAJMANOVICH, D. (2006) *Desamurallar la Educación: Hacia nuevos paisajes educativos*. Disponible en [www.denisenajmanovich.com.ar](http://www.denisenajmanovich.com.ar)

PISCITELLI, A. (2005) *Internet: La imprenta del Siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

## Otros títulos de la colección *Teorías y prácticas en capacitación*

### CIENCIAS NATURALES

#### **La capacitación en las escuelas primarias. Una experiencia de producción en equipo**

Mirta Kauderer y Beatriz Libertini

Una propuesta de recorrido para la capacitación institucional en Ciencias Naturales para los colegas y para los nuevos capacitadores que se integran al equipo. Dicho recorrido es producto de la tarea compartida por los capacitadores que trabajamos en las instituciones de nivel primario desde 2001, y que plasma nuestros debates, nuestras infinitas discusiones... En la primera parte de esta publicación, desarrollamos las diferentes etapas de este recorrido a modo de hipótesis de trabajo. En la segunda parte, presentamos la colección de materiales que ponemos a disposición de maestros y coordinadores de ciclo, que dialoga con la preocupación por dejar alguna “huella” en nuestro tránsito por las escuelas.



#### **Acerca de la experiencia de capacitación con profesores de Biología**

Beatriz Libertini y Adriana Schnek

Esta publicación tiene un doble propósito. Uno de ellos es compartir con los capacitadores el trabajo que venimos llevando adelante desde hace más de tres años con profesores de Biología, tanto en los cursos de cartilla como en la modalidad de Educación a distancia que ofrece el CePA. El segundo propósito es poner a disposición de los profesores algunas de las propuestas que consideramos potentes, fruto del intercambio que sucedió con muchos colegas. Para ello, este material se organiza de modo que a lo largo de su desarrollo, se recorra la bibliografía, las secuencias y el conjunto de los recursos analizados con los docentes participantes de la capacitación entre los que se incluyen algunos instrumentos de evaluación.



.....

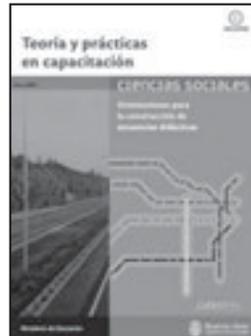
## CIENCIAS SOCIALES

### Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas

Gisela Andrade, Betina Akselrad, Anabel Calvo y Marisa Massone

Este material, destinado a docentes, es producto de las reflexiones y el trabajo del equipo de Ciencias Sociales del CePA y pretende constituirse en insumo para la capacitación. Estas Orientaciones recorren caminos para la elaboración de secuencias didácticas, analizando las diferentes instancias que componen las mismas desde una perspectiva teórica y a través de ejemplos que ayuden a los maestros a elaborar sus propuestas. Aquí los docentes encontrarán aportes para pensar recorridos de trabajo en el aula, con las distintas instancias que esto implica: selección de un eje temático-problemático, elección del tema, selección de contenidos, organización de las actividades a partir de variados recursos y definición de instancias de evaluación a lo largo de la misma. Esta propuesta busca reflexionar sobre los sentidos de la escritura de la enseñanza y plantea caminos para lograrlo.

.....



## EDUCACIÓN FÍSICA

### La capacitación de capacitadores: desafíos y propuestas

Andrea Parodi y Silvia Ferrari

Se procura ofrecer un aporte a la construcción de acuerdos entre los capacitadores que integran el equipo de Educación Corporal, vinculados con algunos de los aspectos considerados relevantes en la didáctica de la capacitación. Se trata de concebir a la capacitación como una situación de formación entendida, según Gilles Ferry, como una dinámica de desarrollo personal y profesional. Se convoca a los sujetos en formación a revisar sus propias matrices de aprendizaje, biografías escolares, *habitus*, posicionamientos ideológicos, entre otros. En este sentido, se propone un recorrido que favorezca la reflexión acerca de la planificación, la puesta en marcha y la etapa posterior de la propuesta de capacitación. No se pretende aquí agotar la problemática de la didáctica de la capacitación, sino propiciar su tratamiento a partir del planteo de algunos interrogantes con relación a estos tres momentos.

.....



# EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

## Abordaje didáctico en el nivel secundario

César Linietsky, Silvina Orta Klein

La enseñanza de la Educación Tecnológica en primero y segundo año de la escuela secundaria centra su mirada en las tecnologías contemporáneas. Se trata de promover un abordaje significativo, rico y crítico de las tecnologías actuales, relacionándolas con las trayectorias técnicas anteriores que les dieron sustento. Los temas seleccionados son las tecnologías de control, las comunicaciones y la fotografía. A propósito de ellas, se desarrollan secuencias didácticas que, a modo de ejemplo, puedan orientar las prácticas docentes en la búsqueda de estrategias para desarrollar la comprensión, la capacidad de resolución de problemas y las posibilidades de representación de los alumnos en este nivel educativo. También se trata de brindar oportunidades para realizar experimentaciones e indagaciones, y de desarrollar diseños y construcciones diversas.

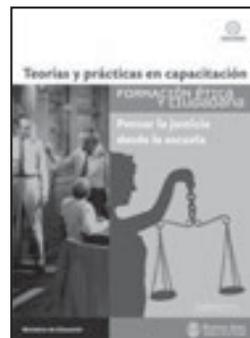


# FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

## Pensar la justicia desde la escuela

Isabelino A. Siede

Las preguntas sobre la justicia tienen una larga historia en los debates de la sociedad, desde que las relaciones entre sujetos y grupos debieron plasmarse en normas, distribución de tareas y criterios de intercambio. ¿Qué rasgos caracterizan a una sociedad justa? ¿Qué es una persona justa? Se trata de temas que invitan a la reflexión persistente y la crítica de los discursos sociales que circulan por diferentes medios. En tiempos de cambios culturales acelerados, la escuela puede ofrecer oportunidades para revisar algunos postulados clásicos de la filosofía y ponerlos en relación con nuestros problemas y desafíos del presente. Este cuadernillo ofrece casos para la discusión, fragmentos de fuentes fundamentales y consignas de trabajo para espacios de capacitación, como así también algunas sugerencias para el abordaje de la justicia en el trabajo con estudiantes de diferentes niveles.



## FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

### La mirada ética del reconocimiento

Martín Glatzman

El material desarrolla un tema central de la formación ética y ciudadana: el reconocimiento de las acciones éticas como fundamento. Con este fin, se estudia la concepción filosófica de la mirada y la importancia que ésta ejerce en el encuentro con el prójimo y el reconocimiento con el Otro. El itinerario incluye un breve recorrido por distintas posturas ético-filosóficas relacionadas con estos temas (Sartre, Buber, Todorov). También se proponen interpretaciones acerca de algunas manifestaciones artísticas (películas, libros-álbum, textos literarios) que ilustran y amplían esta problemática. Para finalizar, se ofrece una serie de propuestas didácticas y de lectura tanto para el/la maestro/a como para los/as alumnos/as, acerca del reconocimiento en la ética y su tratamiento en el aula.

.....



## MATEMÁTICA

### Tensiones en el tratamiento de los contenidos del eje Medida en el Nivel Inicial. Aportes para la capacitación docente

Fabiana Tasca y Silvina Ponzetti

La medida es uno de los ejes de contenidos que habitualmente se trabaja a través de actividades con un alto componente práctico. Desde el marco de la capacitación docente nos preguntamos: ¿En qué piensa un docente del nivel inicial al trabajar Medida en la sala? ¿Cuáles son los aspectos que incluye y cuáles deja fuera? ¿Desde qué mirada matemática? ¿Qué conocimientos posee el docente del contenido que quiere enseñar? ¿Qué concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje subyacen en sus propuestas? ¿Cómo las desarrolla? ¿Para qué lo hace? ¿Qué aspecto de la enseñanza de la Medida son buenos vehículos para la reflexión didáctica? Partir de preguntas permite abordar las instancias de la formación continua desde un marco exploratorio y proponer actividades de capacitación que aporten a la tarea tanto desde el plano instrumental como desde una mirada de corte reflexivo.

.....



# MATEMÁTICA

## **Análisis de una experiencia de capacitación distrital. Aportes para la reflexión de capacitadores**

Flavia Guibourg y Pierina Lanza

Este documento pretende contribuir a la construcción de propuestas para la capacitación atendiendo al sentido y a las condiciones de la formación docente continua. De la multiplicidad de problemas que nos plantea la práctica pedagógica en relación con la capacitación en el contexto escolar, algunos a abordar son: el impacto esperado de esa capacitación tanto en la escuela como en el aula, cómo generar espacios de discusión en las escuelas que problematicen la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, los sentidos que los docentes atribuyen a la enseñanza desde una perspectiva constructivista, los argumentos que explican las acciones de enseñanza de los docentes, o el lugar del conocimiento matemático. La intención es iniciar un debate en torno a la capacitación en Matemática para acompañar a los capacitadores en la toma de decisiones acerca de la selección de los contenidos, el tipo de actividades y la intencionalidad pedagógica de los mismos.

.....

