



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Trabajo final de grado

La construcción del sujeto autor en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las Tecnologías de la Información y Comunicación.

Estudiante: Catalina Gonnet Velazco

C.I.: 5.183.099-3

Tutor: Profa. Agda. Dra Esther Angeriz

Revisor: Asist. Alejandra Akar

Montevideo, Julio, 2022

***“Cuéntame y lo olvidaré,
enséñame y tal vez lo recuerde,
involúcrame y lo voy a aprender”.***

Benjamín Franklin

Índice:

Resumen	4
Introducción	5
Desarrollo teórico	7
1. Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	7
1.1 Aportes de la psicopedagogía a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la constitución de autorías de pensamiento.	
1.2 Aportes del socioconstructivismo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.	
1.3 Semejanzas y diferencias	
2. Contexto actual: Tecnologías de la información y comunicación	16
3. Los sujetos de hoy	18
4. TIC y educación	21
5. Cambios en la concepción del vínculo docente-alumno tradicional	24
6. Articulación de la teoría psicopedagógica y sociocultural como enfoque para constituir un sujeto autor al implementar las TIC en el aula	27
6.1 Repensar el vínculo docente-estudiante para implementar las TIC como mediadora en la educación y constituir un sujeto autor	
Reflexiones finales	34
Referencias bibliográficas	36

Resumen.

Con el protagonismo de las TIC la sociedad pasó a caracterizarse por la velocidad y la sobreestimulación, instalando un paradigma tecnológico y de información que transforma las operaciones necesarias para habitar diversas situaciones. Las instituciones educativas como la escuela siguen reproduciendo una subjetividad pedagógica necesaria para habitarla, mientras que las nuevas características de los discursos contemporáneos reproducen una subjetividad mediática que implica operaciones como la desconcentración, recepción de múltiples estímulos, superficialidad, etc. En este sentido, la escuela no es capaz de preparar a los individuos porque no se ajusta a la sociedad, esto obliga a crear puentes entre ambos tipos de subjetividades para constituir un sujeto que sea capaz de desenvolverse en el medio actual. Es necesario que las instituciones educativas abandonen las lógicas tradicionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los vínculos docentes-alumnos. El presente trabajo propone repensarlos buscando la incorporación de las TIC como mediadoras, reconociendo que su potencialidad dependerá de los usos que se les den. Se articularán conceptualizaciones de la psicopedagogía y del socioconstructivismo apuntando a una visión integral del aprendizaje, donde el alumno/a pueda ser activo en la construcción del conocimiento, en cooperación con sus pares y el docente, incluyendo las dimensiones inconscientes; y el docente funcione como facilitador del aprendizaje y que apele a las posiciones enseñantes y aprendientes de él mismo y del alumno/a. En este sentido, las TIC se ofrecen como un contexto rico en oportunidades para que los protagonistas interactúen, investiguen, construyan conocimiento y dinamicen las actividades.

Palabras clave: TIC, Educación, Sujeto autor, Enseñante, Aprendiziente.

Introducción.

La presente Monografía corresponde al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR). Buscaré arribar a la constitución de un sujeto autor (Fernandez, 2000b) en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares a partir de la mediación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) en los vínculos docente-alumno. Será desde la articulación de nociones de la psicología socio-cultural y de la psicopedagogía, que permiten enfocar tanto los procesos de aprendizaje en sus contextos como las dinámicas del funcionamiento psíquico. Articular estos enfoques habilita una mirada más completa e integral del aprendizaje, ya que aporta una lectura desde dos dimensiones: la que refiere al papel de lo inconsciente y las resignificaciones que hace cada sujeto; y aquella que apunta a la influencia del medio, sociedad y contexto en la producción de conocimiento.

Para lograr esto, será fundamental pensar y reflexionar a la luz de los tiempos actuales, ya que las transformaciones socio-culturales, económicas y de la subjetividad impactan directamente en la educación y obliga a que las instituciones educativas se actualicen constantemente. Las transformaciones de la sociedad actual derivada del desarrollo tecnológico y el lugar preponderante de las TIC en toda actividad humana, ha transformado los sujetos, sus formas de pensar y ver el mundo y de relacionarse con los adultos, con sus pares y con el conocimiento. Esto significa que se han transformado las operaciones necesarias para habitar las diferentes situaciones, es decir, las subjetividades. Se ha dado el agotamiento de la subjetividad pedagógica que sostiene y es reproducida por la escuela ya que no se adecúa a la realidad, y convive con la subjetividad mediática y superflua (Corea y Lewkowicz, 2004) que implica la desconcentración, recepción de múltiples estímulos, superficialidad, etc. Esto significa que la exigencia de pasividad y quietud en el aula que intenta reproducir y sostener una subjetividad pedagógica, ya no se sostiene y no se adecúa a una realidad en la que predomina el desborde de estímulos, la velocidad, la opinión y la desconcentración (Corea y Lewkowicz, 2004).

Estamos en la era de la información, una era de fluidez, dónde todo (los sentidos, los referentes, etc.) cambian constantemente. Esta situación difiere absolutamente de aquella que permitió la fundación de la institución escuela, medio caracterizado por la estabilidad y la existencia de una regularidad temporal: pasado, presente, futuro (Corea y Lewkowicz, 2005). La incorporación de las TIC en nuestra vida cotidiana y más precisamente en el ámbito educativo ha permitido nuevas formas de acceso y apropiación del conocimiento por parte de los alumnos. Las nuevas subjetividades producto de nuestra época modifican la

relación entre el sujeto que aprende y el que enseña y el lugar que ocupan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todas estas transformaciones obligan a las instituciones educativas a transformar sus modos tradicionales de pensar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los vínculos entre docentes y alumnos, para adecuarlos a la sociedad actual. Para esto propongo una lectura de la incorporación de las TIC al vínculo docente-alumno desde la articulación de la perspectiva psicopedagógica y de la perspectiva socio-cultural que se pondrán en diálogo con características de la sociedad contemporánea y posibilitará constituir un sujeto autor (Fernandez, 2000b). Es fundamental pensar en una implementación de las TIC en estos vínculos que no reproduzcan las lógicas y formas tradicionales, sino que las transformen y apunten a alumnos/as constructores de su propio conocimiento a partir de la interrelación y cooperación con sus pares; y docentes como facilitadores del aprendizaje y no como poseedores de saber.

Desarrollo teórico.

1. Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para comenzar es necesario entender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde dos perspectivas que han hecho aportes importantes a la educación: la psicopedagogía y el socioconstructivismo. Ambas contribuyen a posicionar al alumno/a desde un rol activo en su aprendizaje a partir de la construcción y apropiación del conocimiento, incluyendo la dimensión social, vincular e intrasubjetiva. Estos aspectos serán útiles cuando intentemos articular los procesos de enseñanza-aprendizaje con las TIC para pensar la posibilidad de la constitución de un sujeto autor (Fernandez, 2000b).

1. 1 Aportes de la psicopedagogía a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la constitución de autorías de pensamiento:

Una de las referentes de la psicopedagogía clínica en el Río de la Plata es Alicia Fernández, quien incorpora una mirada diferente a la tradicional del vínculo docente-alumno que apuesta a la conformación del sujeto autor (Fernandez, 2000b). Para la autora el aprendizaje implica poner en juego el cuerpo, el organismo heredado, la inteligencia y lo inconsciente (Fernández, 2000a). Es un trabajo de reconstrucción y apropiación de conocimientos, significando desde el saber aquella información que nos aporta otro; esto es lo que construye al sujeto como pensante, deseante y autor de su historia (Fernandez, 2000a).

Alicia Fernández (1987) entiende a la inteligencia como una estructura lógica que busca generalidades y tiende a objetivar, clasificar y ordenar. Sin embargo, el aprendizaje no se puede reducir a la inteligencia, sino que intervienen también aspectos inconscientes, afectivos y relativos al deseo que contribuyen a la apropiación del objeto significándolo (Fernandez, 1987). De esta manera, a las estructuras lógicas de la inteligencia, se les añade un componente simbólico que dota al objeto de conocimiento un carácter personal y original. Este movimiento donde aparece el deseo produce diferenciación, es subjetivante (Fernandez, 1987). Esto quiere decir que permite que aparezca la propia singularidad, los sueños, errores, recuerdos y da cuenta del sujeto mismo (Fernandez, 1987). La autora ejemplifica esto con la situación de un encuentro con un perro. Si contemplamos sólo el proceso de la inteligencia estaría ubicado en la categoría de animal doméstico. Pero al atender la dimensión simbólica, se verá que cada persona tendrá una reacción diferente

según su experiencia, por ejemplo, si en algún momento alguien fue mordido por un perro, podría producir miedo. Con este simple ejemplo se observa que en el aprendizaje intervienen tanto el nivel cognitivo, la inteligencia, como también aspectos simbólicos y deseantes que significarán los aprendizajes de formas distintas según la persona.

Por otro lado, Fernández (2000b) considera que el aprendizaje es una construcción que acontece en el vínculo con el exterior y con otros, incorpora así una dimensión sumamente importante que es la intersubjetiva. Es decir, para que el aprendizaje se dé, se tiene que dar un intercambio significativo entre las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, movilizándolo aspectos inconscientes de dichos protagonistas. En el acto de aprender y de apropiarse de los conocimientos, se resignifican los distintos aspectos movilizados, pudiendo constituirse autorías de pensamiento que es desde donde se aprende (Fernández, 2000b). Dentro de esta perspectiva vincular del aprendizaje las posiciones aprendiente-enseñante son posiciones subjetivas en movimiento desde las que cada individuo se sitúa frente al conocimiento (Fernández, 2000b). Son simultáneas, es decir que ambas están presentes en una misma persona, en el mismo momento y se construyen en relación con el otro. Esto quiere decir que el sujeto, tanto el alumno como el docente, pueden y deben apelar simultáneamente a las dos posiciones para poder aprender y enseñar (Fernández, 2000b).

A partir de la articulación del sujeto deseante con el sujeto cognoscente, surge el sujeto aprendiente, que es aquella posición subjetiva que se sitúa *entre* (cursiva de la autora) (Fernández, 2000b). Este es un *entre* que se da entre el conocer y el saber, la certeza y la duda, el jugar y trabajar, entre la responsabilidad necesaria para conocer y la energía deseante que produce el desconocer (Fernández, 2000b). Es un *entre* que se da entre el sujeto aprendiente del aprendiente y el sujeto enseñante del enseñante (Fernández, 2000b). Este *entre* produce diferencias y conforma un espacio donde el sujeto aprendiente se constituye al reconocer su incompletud y sus diferencias de los otros. Para explicar esto trae como ejemplo el caso de la reacción de una madre ante el llanto de un bebé: plantea que puede responder arbitrariamente, es decir, tomar una decisión a partir de la creencia o convicción de estar en lo correcto; o puede actuar reconociendo su incompletud y con la necesaria apertura a nuevas interpretaciones para descubrir y aprender junto con el/la niño/a (Fernández, 2000b). Esto se puede extrapolar a la respuesta de un docente en una situación educativa, sin olvidar que entre estos dos polos (utilizados a modo explicativo) existe una amplia gama de matices. Si se sigue el mismo razonamiento de Fernández (2000b), cuánto más se aproxime la respuesta del docente a la primera forma, menos podrá conectar con su sujeto aprendiente y aprender de la situación ya que dificulta el encuentro con el conocimiento nuevo. En cambio, cuánto más se acerque su

respuesta al segundo modo, mayor será su conexión con su sujeto aprendiente, permitiéndole aprender en conjunto con el alumno/a y la situación, pues reconoce e incorpora nuevas interpretaciones y conocimientos a los que ya tenía.

Como segunda figura en el proceso del aprendizaje, aparece el enseñante, el cual también se encuentra simultáneamente en el docente y en el alumno/a. Para el primer caso nos servirá recordar el ejemplo de Fernández (2000a) donde un padre enseña a andar en bici a su hija Silvana. La postura de alguien posicionado desde el lugar de enseñante no debe ser transmitir información o responder preguntas, sino que debe creer y querer que el alumno/a aprenda, guiándolo y ofreciéndose como objeto transicional hacia el conocimiento (Fernández, 2000a). De esta manera, deberá brindarle las herramientas y crear las condiciones y el espacio necesario para que el alumno/a pueda aprender y él enseñar, aunque esto signifique que no lo necesite más, ya que esto demuestra que aprendió (Fernández, 2000a).

En lugar de intentar conquistar a los alumnos/as y despertar su deseo de aprender apelando a fines utilitarios, resulta más acertado hacerlo buscando despertar el placer de aprender en el campo de diferencias que se da entre el enseñante y el aprendiente (Fernández, 2000a). De este modo, se apela al sujeto enseñante del alumno/a constituyendo un aprendizaje subjetivante cuyo placer se encuentra en el espacio objetivo-subjetivo donde se da la construcción de conocimientos y de sí mismo. La apertura de este espacio de aprendizaje despierta las ganas y el deseo de aprender, su realización subjetiva y la vivencia de satisfacción (Fernández, 2000b) y es esa energía deseante desde donde se nutre el aprender. En este mismo espacio también se construye un sujeto creativo y pensante que encuentra placer en la apropiación de su autoría, la autora lo ejemplifica con el caso de Silvia que desea aprender a andar en bici, no por moverse más rápido o trasladarse, sino porque así se constituye en autora de su propio aprendizaje (Fernández, 2000a).

En la misma línea, se creará un espacio saludable de aprendizaje cuando el docente pueda apelar al sujeto enseñante de sus alumnos/as (Fernández, 2000b). Esto requiere reconocer que saben, habilitar que se conecten con aquello que ya conocen y se autoricen a mostrarlo (Fernandez, 2000b). Esto se da por ejemplo cuando escriben o relatan los conocimientos y experiencias que tienen respecto a un tema antes de empezar la clase. El docente, en ese movimiento de habilitar al niño/a a mostrar lo que conoce, también está dándole la posibilidad de que esos saberes se pongan en juego y dialoguen con los nuevos, con los de otros compañeros/as, con los del docente, con las experiencias y deseos compartidos. Se abre un espacio de autorías y diferencias, donde el aprender es

“des-prender y desprenderse” (Fernández, 2000a, p.42) y donde lo que el enseñante entrega al aprendiente, para ser apropiado por este, debe ser reinventado, resignificado, de forma que ese espacio permite la transformación de los hechos e información para que pueda ser repensada, interrogada, significada y modificada (Fernández, 2000a).

Es en este encuentro con lo desconocido, con el reconocimiento de la incompletud de uno mismo y el reconocimiento del saber de los demás, que se hace necesaria la inquietud para que se produzca el proceso de aprendizaje (Fernández, 2000b). Para aprender será necesario que exista un otro que enseñe el saber, pero que también desligue de este y permita su reconstrucción y modificación, armarlo y desarmarlo, de modo que se lo articule con conocimientos anteriores, con los deseos y experiencias, imponiéndole marcas propias (Fernández, 2000b). En este sentido, el sujeto no aprenderá sólo recibiendo información y repitiendo mecánicamente, sino que deberá buscar, investigar, incorporar unas cosas y dejar otras, articularlas con los conocimientos y experiencias previas, hacerlas entrar en diálogo con sus deseos y pensamientos y principalmente deberá renunciar a encontrar a alguien que garantice lo verdadero y lo falso, por lo que tendrá que pensar, dudar y verificar (Piera Aulagnier, 1977, como se citó en Fernández, 2000a). De este modo, comienzan a aparecer ambas posiciones: la enseñante al mostrar lo que conoce; y la aprendiente al reconocer su incompletud y el saber del otro y estar abierto a incorporarlo a su propio saber.

Para Fernández (2000b) un sujeto aprende cuando logra constituirse como sujeto autor de su propio conocimiento y esto se da a partir del proceso de simultaneidad y movimiento de los posicionamientos enseñantes y aprendientes. De esta forma, el sujeto podrá construir y transformar y, por ende, apropiarse de los conocimientos incorporados, la situación educativa, el maestro y a sus compañeros (Fernández, 2000b). En este sentido, Fernández (2000b) refiere a la importancia subjetivante del aprendizaje, ya que además de la adquisición de un conocimiento se da la transformación de sí mismo y de lo que lo rodea. La autora señala que muchas veces se intenta adaptar al niño/a a la escuela, cuando en realidad también debe ser la escuela la que se adapte a ese niño o niña, ya que cuando el docente reconoce el saber del otro y se deja afectar por el sujeto enseñante del alumno/a, se potencia el sujeto autor del niño/a y el docente también logra aprender (Fernández, 2000b).

De esta forma, para que el aprendizaje acontezca “se necesita la presencia y la diferencia entre tres instancias: aprendiente-enseñante-conocimiento” (Fernández, 2000b, p.74). La autora compara el posicionamiento aprendiente frente a un enseñante exhibicionista (Fernández, 2000b). En este caso hay una sobrecarga de estímulos que

invade al niño/a, por un docente que sólo habla y recita información de continuo, sin pausas ni posibilidad de que el alumno/a intervenga; como si estuviera frente a un televisor (Fernández, 2000b). De esta forma, no se abre un espacio entre, no se habilita el pensamiento. Una posición distinta es la de un enseñante que deja espacio para la duda y permite que aparezca una diferenciación entre lo hablado y el hablante; en este caso, al diferenciarse de lo que dice, permite el trabajo del pensamiento, la interpretación, la originalidad, a partir del cuestionamiento en relación con lo enseñado (Fernández, 2000b). Es de esta forma que aparece la autoría del sujeto, ya que en esa diferencia puede hacer aparecer su inquietud, su pensar, articular su posición enseñante y aprendiente e incorporar los saberes que le brindan, pero cuestionándolos, poniéndolos en juego con los que ya tenía, con sus deseos y experiencias, transformándose él y a los demás.

1. 2 Aportes del socioconstructivismo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otra perspectiva que aporta a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC es el socioconstructivismo. Al igual que el enfoque psicopedagógico, este también destaca la importancia de que se reconozca al alumno/a como un sujeto activo que aprende construyendo el conocimiento en relación con otros. El conocimiento y aprendizaje son resultado de la apropiación mediante la interpretación y resignificación de la experiencia, es decir, resultado de una dinámica “en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo” (Coll, 2001b, p.157).

El socioconstructivismo incluye la dimensión social como factor determinante en la construcción del conocimiento, de esta forma el medio no se percibe sólo como algo físico, sino también cultural, social e histórico. Al incorporar la dimensión social, se enfoca en el grupo social o comunidad de la que forma parte el individuo. En este sentido, el aprendizaje no es producto únicamente de factores individuales, internos ni de un proceso en solitario, es en realidad un proceso de construcción del conocimiento que se da de forma social, junto con otros (Coll, 2001a). Esto quiere decir que en el proceso de aprendizaje son igual de importantes los factores individuales que permiten los procesos internos de construcción y las interacciones, ya que se aprende de otros y con otros, en un contexto y cultura determinada. Los procesos de aprendizaje se dan desde el comienzo de la vida en relación con otros, en contextos de colaboración entre pares y adultos, siendo inseparable de lo social (Vygotsky, 1934, como se citó en Farconessi, 2012).

Entendido desde una perspectiva pedagógica es un enfoque muy amplio que comprende varias dimensiones o rasgos característicos: la construcción del conocimiento, una dimensión individual, una dimensión social, una dimensión contextual y la evaluación como proceso dinámico (Bilbao, Perea, & Pogré, 2019). En el aprender se ponen en juego tanto dimensiones individuales como sociales: por un lado el individuo es protagonista y construye los conocimientos en función de sus características neurológicas, biológicas y subjetivas; por otro, también son determinantes sus interacciones sociales y las características contextuales de modo bidireccional: el individuo influye y modifica el entorno pero también es influido y modificado por este (Bilbao, Perea, & Pogré, 2019). Por último, esta perspectiva entiende que la interacción entre el docente y el alumno es parte indisoluble de la propia evaluación y que esta debe darse de manera bidireccional y dinámica, durante el proceso y modificarse en función del vínculo docente-alumno (Bilbao, Perea, & Pogré, 2019).

Vygotsky, señala que las funciones del desarrollo cultural o funciones superiores como el lenguaje, así como el conocimiento en general, aparecen primero en un plano social, es decir, como categoría interpsicológica y luego en el plano psicológico o intrapsicológico (Vygotsky, 1978, como se citó en Cubero y Luque, 2001). Para Vygotsky (2000, como se citó en Coll y Monereo, 2008) el desarrollo comprende la apropiación y reconstrucción de las herramientas materiales y simbólicas de la cultura. De este modo el contexto y la cultura no sólo envuelven al sujeto, sino que se entrelazan y entretejen mutuamente (Cole, 1999, como se citó en Coll y Monereo, 2008). Vygotsky entiende que las herramientas de la cultura no son un complemento, sino que transforman la actividad humana y las formas de inteligencia valoradas por la sociedad, de este modo definen y orientan las formas de desarrollo cognitivo, social y emocional de los individuos (Vygotsky, 2000, como se citó en Coll y Monereo, 2008).

Este proceso en el que se transforman actividades o fenómenos sociales en fenómenos psicológicos, es denominado por Vygotsky como interiorización (Cubero y Luque, 2001). Para este autor no es una copia o transferencia, sino un proceso de transformación y cambio en las estructuras y funciones interiorizadas, donde se forma el plano intrapsicológico (Cubero y Luque, 2001). Esto gracias a que aquellas actividades que se han realizado en un plan externo, se pasan a ejecutar en el plano interno (Cubero y Luque, 2001). Otro de sus términos es el de apropiación, entendido como la reconstrucción de las herramientas psicológicas en su desarrollo histórico, es decir que los seres humanos no se adaptan a los fenómenos de la cultura que los rodean, sino que los hacen suyos, los adquieren, los apropian (Cubero y Luque, 2001). Así, a partir de los conceptos de interiorización y apropiación, podemos decir que los aspectos sociales, cognitivos y

afectivos del individuo no son un mero producto del ambiente ni de sus disposiciones internas. Por el contrario, son una construcción propia de la interacción de ambos factores, por lo que el conocimiento no es copia de la realidad, sino construcción del ser humano (Carretero, 1993, como se citó en Farconessi, 2012). Es un proceso activo en el que el sujeto da significado a las situaciones en las que participa y a su actividad según sus características, ideas, conocimientos, experiencias, intereses, etc. (Cubero y Luque, 2001), por lo que no sólo copia lo real, sino que lo hace propio y lo transforma.

Siguiendo la línea de lo anterior, el socioconstructivismo entiende que el contexto y la cultura no sólo envuelven al sujeto, sino que se entrelazan y entretajan mutuamente (Cole, 1999, como se citó en Coll y Monereo, 2008). Por esto, pone en un lugar central del aprendizaje las herramientas culturales, concebidas no como un complemento sino como transformadoras de la actividad humana y las formas de inteligencia valoradas por la sociedad, las que definen y orientan las formas de desarrollo cognitivo, social y emocional de los individuos (Vygotsky, 2000, como se citó en Coll y Monereo, 2008). En este sentido Vygotsky aporta el concepto de instrumentos psicológicos: herramientas que median los procesos psicológicos del ser humano (Kozulin, 1994). Así, a diferencia de las herramientas materiales o técnicas, las psicológicas dirigen la mente y la conducta (Kozulin, 1994). Según Ballesteros (2007) que hace una lectura de Vygotsky, un mismo instrumento será material o psicológico en función de su utilización, si se busca controlar procesos externos, será material, pero será psicológico cuando ayude a controlar los procesos internos de la mente como las funciones psicológicas superiores. Los instrumentos psicológicos se determinan desde el individuo hacia el instrumento, no desde el instrumento en sí mismo (Ballesteros, 2007). A su vez, estos instrumentos son recursos simbólicos (signos, símbolos, textos, medios) que ayudan al individuo a dominar sus propias funciones psicológicas, determinándose (Ballesteros, 2007). En este sentido, los instrumentos en el sentido vygotskiano son mediadores del aprendizaje (Coll, 2009)

Esta construcción del conocimiento no es individual, sino que es un proceso de co-construcción o construcción conjunta en la que participan tanto docentes como compañeros, construyendo conjuntamente el conocimiento en el aula (Cubero y Luque, 2001). Este proceso de aprendizaje se da de manera compartida, interactiva, resultado de la participación de los aprendices, donde lo individual y lo social tienen una relación de interdependencia (Cubero y Luque, 2001). Además, el aprendizaje se entiende como un fenómeno comunitario ya que los sujetos aprenden de manera conjunta, cuyas actividades tienen que ver con las prácticas de su comunidad y su historia. Esto contribuye a lograr formas más maduras de participación social a partir del intercambio y apoyo recibido por sus pares y docentes (Cubero y Luque, 2001). Así, aprender no es interiorizar hechos

objetivos, sino participar de una serie de prácticas que implican continuo cambio (Lave, 1996, como se citó en Cubero y Luque, 2001). De esta manera, se entiende que en el proceso de aprendizaje es sumamente necesaria la presencia de un otro que ayude y guíe al individuo, es decir, un moderador o facilitador del aprendizaje (Coll y Monereo, 2008)

Esto se vincula con la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky. Esta alude a una zona interactiva que funciona como estructura de apoyo a partir de otras personas y herramientas (Cubero y Luque, 2001) que favorece la interiorización de contenidos y herramientas psicológicas de la cultura, es decir, el pasaje desde lo interpersonal a lo intrapersonal. Es una franja entre el nivel de desarrollo y habilidades actuales del individuo (lo que puede realizar en el presente y sin ayuda) y aquel nivel potencial que podría llegar a alcanzar con ayuda y guía de otros (Vygotsky, 1934, como se citó en Farconessi, 2012). De esta manera, la ZDP se determina tanto por el nivel de desarrollo del niño y niña y los modos de instruir en el desarrollo de las actividades educativas (Cubero y Luque, 2001). El intermediario que funciona de apoyo en la ZDP será cualquier persona que sea más capaz que el niño/a o tenga más experiencia en determinadas áreas, ya sean compañeros, adultos o incluso artefactos como libros, videos, etc. (Cubero y Luque, 2001). En este sentido, el desarrollo se une con el aprendizaje en una relación indisoluble y conjuga las particularidades de los sujetos, sus potencialidades, características del medio y la forma en que se estimula (Farconessi, 2012). A su vez, es una relación dinámica, en la que los adultos o niños/a competentes realizan acciones para que el participante menos competente pueda aprender a hacer aquello que antes no podía.

Esta participación es guiada por el profesor que permite interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y actuar. A su vez participa construyendo puentes desde los niveles de comprensión presentes hacia otros más complejos; estructura y dinamiza la participación; o traspasa el control de la actividad para que el propio alumno/a sea capaz de controlarla por sí mismo (Cubero y Luque, 2001). El adulto debe facilitar y controlar los focos de atención, guiar la tarea y ajustarla a los niveles de complejidad adecuados. De esta manera, se apunta a que el alumno/a se apropie y haga suyos los recursos de su cultura, de los objetos de conocimiento y las herramientas, les dote de sentido y los comparta con los demás (Cubero y Luque, 2001).

Así, podemos vincular este rol con el concepto de andamiaje (Cubero y Luque, 2001), el cual sugiere que el adulto debe proporcionar un apoyo adecuado a las competencias del niño o niña en cada momento y variarlas a medida que puede incorporar mayores responsabilidades; y de forma transitoria, ya que deberá cesar progresivamente en función del control que tenga el niño/a sobre la actividad (Cubero y Luque, 2001). En este

sentido, el docente debe apoyar, andamiar, sostener y operar como un mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no como repetidor de contenidos u observador pasivo, sino, por el contrario, interviniendo de manera activa en la regulación, guía y planificación de la actividad de los alumnos/a (Vygotsky, 1934, como se citó en Farconessi, 2012).

Al concebir al docente como un moderador o guía y no como un mero transmisor de información, el alumno/a deja de entenderse como un receptor pasivo que debe incorporar y acumular conocimientos mecánicamente, protagonista de una modalidad de educación bancaria en términos de Paulo Freire (1985). Pasa a tener un rol activo en la construcción de su propio conocimiento, donde podrá “ensamblar, extender, restaurar e interpretar y por lo tanto construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe” (Chadwick, 1999, p.465). Para que el alumno/a verdaderamente aprenda, debe participar activamente en su construcción, con la manipulación, internalización y apropiación del conocimiento, no sólo de forma individual a través de sus esquemas y recursos cognitivos, sino también de forma social e intersubjetivo en intercambio constructivo con sus compañeros y docentes, los cuales tendrán el papel de ser apoyo para que esos procesos se den. Para que los niños y niñas puedan adoptar un rol activo, el cual muchas veces el docente no espera a pesar de ser quien define la tarea, es necesario que puedan apropiarse de la situación, participar y compartir (Cubero y Luque, 2001), con intercambios entre ellos, por lo que se requiere que el material y la consigna que presente el docente sea significativa, precisa, esté organizada y tenga significado en sí misma (Ausubel, 1978, como se citó en Farconessi, 2012), esto favorece el dinamismo propio de la ZDP de la que hablábamos anteriormente.

1.3 Semejanzas y diferencias.

En definitiva, considero pertinente para este trabajo destacar que las perspectivas psicopedagógicas y socio-culturales son complementarias en su abordaje del vínculo docente-alumno en el aprendizaje. Hasta ahora hemos visto que coinciden en dos puntos: el primero es que ambas perspectivas entienden al aprendizaje no como una mera copia de la realidad (Cubero y Luque, 2001), sino como un proceso de construcción, donde el sujeto se posiciona activamente frente al conocimiento transformándolo y transformándose él mismo (Fernandez, 2000). En segundo lugar ambas perspectivas tienen un enfoque vincular, de modo que no hablan de un proceso de aprendizaje en solitario, sino de forma social (Coll, 2001a) como un proceso intersubjetivo (Fernandez, 2000b), de construcción conjunta con docentes y compañeros (Cubero y Luque, 2001).

Sin embargo, ambas perspectivas adoptan un enfoque diferente. Por un lado, la psicopedagogía clínica hace énfasis en las dimensiones inconscientes que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje: comprende aspectos afectivos, simbólicos y relativos al deseo (Fernández, 1987) desde el lugar de sujeto autor (Fernández, 2000b), resignificando el conocimiento y haciéndolo propio. Por otro, el socioconstructivismo explica cómo se apropian y reconstruyen internamente o a nivel intrapsicológico aspectos que primero estuvieron en el exterior o en un plano social-cultural; pero en este caso hace énfasis en la transformación de las estructuras y funciones interiorizadas, pasando a un segundo plano las dimensiones inconscientes.

2. Contexto actual: Tecnologías de la información y comunicación

En los últimos años se han producido grandes innovaciones tecnológicas que han colocado a las TIC en un lugar destacado. Han revolucionado las formas de acceder a la información y de comunicarse, transformado el paradigma tradicional hacia uno tecnológico y de la información. Esto inevitablemente produjo transformaciones también en las sociedades y dio lugar a lo que diversos autores denominan Sociedad de la Información. Esta es definida como un estadio de desarrollo de las sociedades humanas caracterizada por la capacidad de obtener y compartir información instantáneamente, desde cualquier lugar y formas y con costos muy bajos, todo gracias a las Tecnologías de la Información y Comunicación (Coll y Monereo, 2008).

En las sociedades actuales, las TIC son el fenómeno principal, ya que forman parte de la cultura que nos rodea, debemos convivir con ellas. Son transversales y modifican toda la actividad humana, pensamientos, formas de ver el mundo, etc. Las TIC son tecnologías necesarias para la creación, gestión, transformación, almacenamiento y comunicación de la información (Belloch, 2012). Incluye múltiples instrumentos como la televisión, el teléfono, el video y sobre todo el ordenador o computadora que permite utilizar diversas aplicaciones y redes de comunicación, entre las cuales internet ha adquirido la mayor relevancia. Esto revela un sentido o dimensión social tras las TIC y sus usos que las posiciona como motor de la sociedad actual (Belloch, 2012) ya que sus principales funciones se asocian con la comunicación y relaciones sociales.

Así como las tecnologías son transversales a toda actividad humana, entendemos que esta sociedad y su rápido avance tecnológico es el contexto o telón de fondo de la educación actual. Desde su surgimiento han atravesado y transformado cada vez en mayor medida a todos sus componentes desde las instituciones educativas, sus protagonistas

hasta cada mínimo proceso necesario para aprender. Además, otras instituciones no estrictamente educativas como la familia, trabajo, museos, etc, han incrementado su potencial como escenarios de educación y emergen otros escenarios antes inexistentes como los espacios de comunicación virtual, que también son idóneos para la formación (Coll y Monereo, 2008).

Enumerar algunas de las características de esta sociedad y las TIC resulta fundamental para comprender las necesidades que se generan y el lugar en donde nos encontramos posicionados para actuar. Algunas de las que enumeran Coll y Monereo (2008) son:

a) El contexto de las actividades humanas y de las relaciones interpersonales se expande debido a los avances tecnológicos que permiten una mayor y más rápida intercomunicación, por lo que también se torna cada vez más complejo, interdependiente e imprevisible.

b) La cantidad y flujo de información también ha aumentado y lo sigue haciendo, produciendo sobreinformación o “bombardeo informativo” (Coll y Monereo, 2008, p.27). Esto genera que aunque existan las condiciones de acceso, la población no necesariamente está bien informada ya sea por influencias de poder e intereses que muestran lo que les conviene o desean mostrar y/o por la falta de herramientas para seleccionar y validar lo que llega, por lo que tienen potencial para el desarrollo individual y social, pero por sí sola no garantiza nada.

c) La rapidez de los cambios y transformaciones hacen imprevisibles sus efectos y consecuencias: la velocidad con la que se transmite la información genera que pierda vigencia rápidamente; rapidez en los avances y cambios en el desarrollo y perfeccionamiento de hardware y software; nuevas tecnologías, en los modos de difusión, aceptación y abandono de modas culturales y valores éticos y estéticos.

d) La rapidez de los procesos y transformaciones produce la necesidad de pensar rápido. Esto dificulta la reflexión y duda necesaria para el aprendizaje y puede conducir a la dispersión de la atención, a la superficialidad, etc.

e) La constitución de los modos de hacer, pensar y sentir se dan en función de la preeminencia de la cultura de la imagen y el espectáculo.

f) Que la principal vía de comunicación ahora pase a estar en el ciberespacio o espacio virtual rompe con las barreras espacio-temporales. Es un “no lugar”, de modo que

el tiempo y espacio donde los interlocutores intercambian información y en el cual lo reciben, no es el mismo.

g) La transmisión y el acceso instantáneo a la información hace que el contexto de las actividades y prácticas sociales, económicas, culturales y toda faceta de actividad y expresión humana, cambie.

Este avance tecnológico ha transformado las formas de pensar y entender el mundo, las prácticas y hábitos, las formas de interrelacionarse e intercambiar información con otros (Coll y Monereo, 2008), así, las TIC han producido transformaciones también en los sujetos mismos.

3. Los sujetos de hoy.

Estas nuevas características de la sociedad configuran un nuevo ciudadano: modifican sus prácticas sociales, educativas y comunicativas, modos de encontrarse, relacionarse y socializar con otros; cómo buscan, crean, comparten, intercambian información; modos de cooperación, aprendizaje y evaluación de logro y modos de analizar los problemas (Coll y Monereo, 2008). Los ciudadanos actuales muestran mejores habilidades para compartir información con otros, no necesariamente por poseer más conocimientos, sino por tener la capacidad de localizarlo y comunicarlo (Coll y Monereo, 2008), surgen así situaciones como la compra-venta de trabajos escolares que con escasos resultados positivos se intenta controlar, en lugar de hacer esas transacciones deseables. Además, esta comunicación del conocimiento y la interacción se prefiere desde la sincronidad de intercambios, pero cuando se requiere planificación o formalidad, se suele utilizar la comunicación asincrónica (Coll y Monereo, 2008).

Han surgido diversas formas para denominar a los individuos de hoy. Una de estas es la de Prensky (2001) que introduce la expresión nativos digitales refiriéndose a los estudiantes del sistema educativo actual que se caracterizan por ser hablantes nativos del lenguaje de las computadoras, videojuegos e internet. Estas son las primeras generaciones en crecer con tecnología digital lo que deriva en nuevas prácticas y formas diferentes de intercomunicarse, pensar y procesar información (Coll y Monereo, 2008). Según Prensky (2001), los nativos digitales se diferencian radicalmente de generaciones anteriores, entre ellos de los inmigrantes digitales, ya que estos debieron adaptarse a estas nuevas condiciones sociales y aprender un lenguaje nuevo, el digital (Prensky, 2001). A diferencia de los inmigrantes que están acostumbrados a formas de enseñanza-aprendizaje que

requieren tiempo, que son secuenciales e individualizadas, los nativos digitales generalmente reciben la información rápida e instantáneamente, con procesamiento en paralelo y multitarea, prefieren gráficos e hipertextos a los textos tradicionales (Prensky, 2001). Para los nativos digitales el aspecto físico, el género, raza, origen geográfico, estatus social, pasan a un segundo plano, se juzga a alguien por lo que dice y produce en la red y es lo que determina la interacción, principalmente la educativa (Coll y Monereo, 2008). Además, los nativos acostumbran procesar documentos y dialogar de forma simultánea con varios interlocutores, mientras que los inmigrantes tienden a hacerlo de forma sucesiva con interacciones asincrónicas (Coll y Monereo, 2008).

Por otro lado, existen autores como Angeriz (2012) que no coinciden con estos postulados. La autora plantea que la diferenciación no debe ser exclusivamente generacional, sino que lo que se debe tomar en cuenta es el grado de apropiación de las tecnologías (Angeriz, 2012). En una misma generación pueden existir distintos niveles de acceso ya que la posición que se tome frente a las TIC es independiente de la edad, existiendo sujetos que no acceden a ellas, sujetos que se posicionan como nativos o inmigrantes digitales, o sujetos que sienten que es algo ajeno a sus vidas (Angeriz, 2012). Podemos encontrar personas de todas las generaciones, tanto jóvenes como personas de edad avanzada, que tienen sus formas de trabajar, comunicarse y pensar mediatizadas por las TIC (Coll y Monereo, 2008). Si bien los nativos digitales tienen alta competencia en el manejo de las TIC no hay aún información suficiente para hacer esta clasificación, por lo que entre dos polos se abre un campo de matices de las diversas formas de posicionamiento de las personas frente a la tecnología (Angeriz, 2012). Podríamos decir incluso que la brecha más que generacional es socio-cognitiva (Coll y Monereo, 2008) ya que las TIC han empezado a crear una separación entre la manera en que se piensan y relacionan con el mundo las personas que hacen uso esporádico de las TIC y aquellos que siempre las ven involucradas en sus actividades cotidianas y que sin ellas serían diferentes.

En este sentido, uno de los desafíos que enfrenta la educación es repensar estas conceptualizaciones y las formas de posicionarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya que suele suceder que los profesores a los que Prensky (2001) denomina inmigrantes digitales (o todo aquel que se encuentre distante de las TIC sin importar su generación) utilicen los métodos de enseñanza que funcionaron con ellos, creyendo que también serán útiles con los alumnos/as de hoy (Prensky, 2001). Sin embargo esto ya no es válido, pues quienes se han apropiado de las TIC en mayor medida, han desarrollado y se han habituado a lenguajes, formas de pensar, aprender y comunicarse distintas, lo que exige repensar las formas y contenidos de la educación actual.

A pesar de las discusiones en torno a la denominación de los nuevos individuos que emergen con esta sociedad, sí se puede asegurar que se han producido transformaciones en las subjetividades. La subjetividad es entendida como un conjunto de operaciones realizadas, repetidas e inventadas para habitar un dispositivo o una situación, es decir, como un modo de hacer en el mundo, con el mundo y con lo real (Corea y Lewcowicz, 2004). De esta manera, a partir de las transformaciones sociales derivadas del desarrollo de las tecnologías, las operaciones requeridas para habitar los dispositivos o situaciones se han ido modificando. La escuela tradicional exige operaciones que comprenden prácticas como leer un libro, subrayarlo, resumirlo, contestar consignas, que serán evaluadas con exámenes o controles de lectura (Corea y Lewcowicz, 2004). Para realizar estas operaciones, se requiere memorizar pasivamente, estar quieto, concentrado y alejado de estímulos distractores (Corea y Lewcowicz, 2004). Por otro lado, el discurso mediático que produce actualidad, imagen y opinión, reproduce una subjetividad mediática que se presenta más inestable o precaria (Corea y Lewcowicz, 2004). En esta sociedad de la información caracterizada por la velocidad y el desborde de estímulos, las operaciones requeridas para habitarla son distintas a las de la subjetividad pedagógica, exigen exterioridad y descentramiento. Así, por ejemplo al mirar tele o entrar a un shopping las operaciones requeridas implican estar lo más descentrado posible, olvidado, haciendo otra cosa, el sujeto está expuesto y recibe multiplicidad de estímulos visuales, auditivos, sonoros, etc. los cuales no logra interiorizar (Corea y Lewcowicz, 2004). Así, para habitar el medio, los sujetos deben ser capaces de realizar diferentes actividades y distribuir su atención a diversas cosas al mismo tiempo, con niveles de comprensión y resolución bastante superficiales (Coll y Monereo, 2008). Esto, sumado a la fluidez de los tiempos que dificultan la estabilidad y la diversidad de opciones que habilitan las TIC, produce que ya no se hable de un proyecto de vida, sino múltiples proyectos a corto plazo (Coll y Monereo, 2008).

Actualmente conviven estos dos tipos de subjetividades que son útiles en función de los contextos. Las instituciones educativas como la escuela siguen reproduciendo una subjetividad pedagógica necesaria para habitarla, mientras que las nuevas características de los dispositivos o discursos contemporáneos exigen que las operaciones se transformen y se reproduzca la llamada subjetividad mediática (Corea y Lewcowicz, 2004). Las características de la sociedad actual producen la ausencia o debilitación del Estado que convierte a la escuela en una institución destituida, esto porque no es capaz de formar ciudadanos ni prepara a los trabajadores para la realidad (Espeldoype, 2011). En este sentido Corea habla del agotamiento de la subjetividad pedagógica (Corea y Lewcowicz, 2004), no porque haya dejado de existir, sino porque ya no se ajusta a las circunstancias y

requerimientos de la sociedad actual. Esto produce que las instituciones educativas deban crear puentes entre este tipo de subjetividad y la subjetividad mediática que los dispositivos actuales requieren para habitarlos, de modo que apunten a constituir un sujeto que sea capaz de desenvolverse en un medio caracterizado por la velocidad, la sobreestimulación, lo efímero, que valora el “aquí y ahora” y la imposibilidad de postergar deseos y decisiones. Obliga a modificar los modos de concebir a los sujetos y relaciones asociadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje y apuntar a una formación más adaptativa que contemple los nuevos ciclos vitales más largos y cambiantes, que requieren la formación de aprendices y trabajadores capaces de continuar aprendiendo y ajustándose a los cambios (Coll y Monereo, 2008). Este es un proceso que se ha dado con una velocidad menor que la de las transformaciones sociales, por lo que al no ajustarse a las subjetividades y modos de relacionamiento actuales, producen dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus vínculos.

4. TIC y educación.

Las características de esta sociedad han modificado y revolucionado casi todos los ámbitos de la vida humana, e impactan directamente en la educación, en sus relaciones sociales y protagonistas. Transforman las formas de pensar y entender el mundo, las prácticas y hábitos, las formas de interrelacionarse e intercambiar información con otros y las herramientas, escenarios y finalidades educativos (Coll y Monereo, 2008). Estas instituciones y sus planes no han logrado acompasar estos avances, lo que produce que haya un desajuste de sus modos tradicionales de enseñar con las modalidades actuales. Esto último ya que no se logra sostener la supuesta uniformidad y homogeneidad cultural que respaldaba los modos y contenidos educativos tradicionales, ni la que supuestamente caracterizaba a los sujetos o alumnos/as que llegaban a la institución (Coll y Monereo, 2008).

Las TIC tienen una fuerte influencia en diversos ámbitos y estructuras sociales, en interacción constante y bidireccional de modo que los valores que orienten una sociedad también orientarán el uso de las tecnologías. Es por esto que José Luis Sampedro (2002, citado en Belloch, 2012) reflexiona sobre la importancia de que los usos de las tecnologías se orienten para lograr una sociedad más justa e igualitaria. En este sentido, estos sistemas complejos de procesamiento y transmisión de información, modifican significativamente las herramientas, escenarios y finalidades de la educación (Coll y Monereo, 2008). Al introducirse las TIC al escenario educativo, se van a transformar las variables que comprende, entre ellas los procesos educativos, la organización del tiempo, espacio y

recursos y sobre todo sus actores (alumnos/as y docentes) y sus formas de interacción (Coll y Monereo, 2008). Son instrumentos poderosos para promover el aprendizaje: con la supresión de barreras temporo-espaciales permiten que más personas accedan a la formación y educación; y ofrecen nuevos recursos y posibilidades educativas (Coll, 2009). De esta manera es importante pensar de qué modo los usos de las TIC van a potenciar y transformar las habilidades, capacidades y actividades de los sujetos.

Estudios realizados por educación primaria y secundaria en diferentes países demuestran que en las últimas dos décadas se han producido grandes avances en la incorporación de las TIC a todos los niveles de educación formal y escolar (Coll y Monereo, 2008). Sin embargo, esta incorporación está lejos de ser homogénea y suficiente ya que el acceso a los equipamientos e internet es limitada o incluso inexistente, lo que genera que los posibles beneficios sobre la enseñanza no sean generalizables. De todas maneras, aún en aquellos casos en que el acceso es general y homogéneo y se dispone de las infraestructuras necesarias, los docentes y alumnos/as hacen un uso limitado y poco innovador de las TIC (Coll, 2009), siendo estos más bien “periféricos” a los procesos de enseñanza y aprendizaje (ej. para procesar textos). Benavides y Pedró coinciden y señalan que los usos de las TIC en el entorno escolar son bajos y no logran equiparse con sus desarrollos en otros ámbitos (Benavides y Pedró, 2008, como se citó en Coll y Monereo, 2008). Esto marca la importancia de prestar especial atención a los usos de las TIC más que a la posibilidad de su acceso, ya que si bien esto es un punto importante, no es garante de buenos resultados.

Si bien es fundamental que las TIC sean de acceso igualitario para todos, la importancia está en las prácticas que se desarrollen con ellas, ya que como señalaba Kranzberg (1985, como se citó en Belloch, 2012) las TIC no son buenas, malas ni neutrales en sí mismas, ya que en realidad son lo que el usuario haga de ellas. Sin embargo, si no se les presta la debida atención, pueden potenciar las desigualdades sociales, por lo que es necesario asumirlas con responsabilidad y hacer un uso efectivo de las TIC que favorezca su apropiación para que sean utilizadas como verdaderas herramientas para ayudar a construir sociedades más justas, equitativas y democráticas (Sanchez, 2008). Aún así, es común que su uso sea restringido, lo que refuerza las prácticas educativas existentes en lugar de transformarlas y limita la capacidad de las TIC para impulsar y promover procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas (Coll, 2009). Esto las posiciona por debajo del potencial transformador e innovador que se les suele atribuir (Coll y Monereo, 2008).

Investigaciones como las de Gibson y Olberg (Gibson y Olberg, 2004, como se citó en Coll y Monereo, 2008) reflejan entre otras cosas, que los usos que se hacen de las TIC e internet no corresponden con la actitud o expectativas positivas sobre el potencial de estas para la enseñanza y aprendizaje. El principal uso que se hace es para incrementar y mejorar el acceso a la información, por lo general relacionado a la búsqueda y procesamiento de información, no así como instrumento innovador para la enseñanza y aprendizaje o el uso para la comunicación, colaboración, creación y difusión de información (Coll y Monereo, 2008). En esta línea, el informe E-learning Nordic (2006, como se citó en Coll y Monereo, 2008) señala que los docentes no observan cambios revolucionarios en los métodos de enseñanza. A su vez, los alumnos/as se autoperciben como consumidores más que como productores y utilizan las TIC para trabajos individuales más que grupales (Coll y Monereo, 2008). Esto podría tener una de sus explicaciones en el hecho de que se suelen utilizar las TIC como un complemento de formatos de comunicación, búsqueda y transmisión (como la escritura). Aún no es suficiente la preparación para aprovecharlas como herramientas que conformen un nuevo y complejo espacio para el aprendizaje y la acción educativa (Castells, 2001, como se citó en Coll y Monereo, 2008).

A pesar de este panorama, no debemos rebajar las expectativas depositadas en el potencial de las TIC para transformar la enseñanza y aprendizaje, ya que este se hará realidad en función de los contextos de uso, las finalidades que se persigan y los usos que efectivamente se hagan de ellas (Coll y Monereo, 2008). Como aún no existe sustento empírico que permita establecer relaciones causales entre las propiedades de las TIC y la mejora del aprendizaje, se ha desplazado el foco de atención hacia el estudio de cómo su incorporación a los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden modificar las prácticas educativas (Coll y Monereo, 2008). El interés ha dejado de estar en las potencialidades de las TIC para centrarse en el estudio de sus usos efectivos y en las posibles mejoras en el aprendizaje por la participación e implicación de los sujetos en actividades con estas (Coll y Monereo, 2008).

Los usos que se hacen de las TIC en los procesos educativos parten de la visión que el docente tenga de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de sus pensamientos pedagógicos (Sigalés, 2008, como se citó en Coll y Monereo, 2008). Así, aquellos que tengan una visión tradicional o transmisiva tenderán a utilizar las TIC para reforzar sus estrategias tradicionales, mientras que aquellos con una visión constructivista o activa, las utilizarán para promover la exploración y el trabajo autónomo y colaborativo (Coll, 2009). En este sentido, se las puede considerar como una fuente de información, o como un medio para construir conocimiento y experimentar a través de la interacción social (Brunner, 2000, como se citó en Coll y Monereo, 2008). Esto refuerza la idea de que no son las tecnologías

en sí mismas ni sus características propias, sino las prácticas sociales, los modos de uso que se les den, las dinámicas utilizadas, la perspectiva teórica-pedagógica, los fines, medios y formas, las que determinarán los sentidos y significaciones que las rodeen y su impacto en la educación y efectos en el aprendizaje.

Si queremos lograr explotar todo el potencial que tienen las TIC en materia educativa, es fundamental pensar y redefinir los usos que les damos para implementarlas adecuadamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pensar qué prácticas estamos desarrollando con ellas para que no consistan sólo en recreación o complemento a los modos tradicionales que reproducen una idea pasiva del alumno/a. Aprovechar su potencialidad como mediadoras del proceso enseñanza-aprendizaje y posicionarse desde la psicopedagogía y el socioconstructivismo favorecerá la familiarización del ámbito educativo a la realidad social actual y así contribuir a que la participación de los sujetos en su conocimiento sea activa.

5. Cambios en la concepción del vínculo docente-alumno tradicional.

El papel predominante de las TIC, la sociedad de la información y los discursos mediáticos que caracterizan a los niños/as de hoy, producen que las instituciones educativas, que continúan con modos tradicionales, no consigan adecuarse por completo a esas condiciones. Sin embargo, los modos de pensar y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje han variado, en gran parte determinados por las transformaciones de la sociedad y por las formas de ver y entender a los niños y niñas y su relación con los docentes. Es importante conocer los cambios que se han producido en estos aspectos para poder pensar en procesos de enseñanza y aprendizaje que se ajusten a las realidades actuales de los alumnos/as que llegan al aula.

Tradicionalmente la educación se ha posicionado desde una perspectiva que evalúa el aprendizaje de los alumnos/as a partir de la reproducción de información y no por la calidad de su uso (Gonzalez Rey, 2016). Se construyó así un discurso que atribuía los problemas de aprendizaje de los/as niños/as a problemas intelectuales o capacidades individuales, sin considerar el contexto, sus intereses, condiciones de vida o su posición en el aula. Como señala Ardoino (2005), durante siglos las instituciones educativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje han seguido un modelo de transmisión de información, donde “si los alumnos hacen ruido, si miran para otro lado, si hacen preguntas, si

interrumpen al docente, esas conductas son consideradas como parásitos, molestias en la información” (Ardoino, 2005, p.29-30). Esta perspectiva de la educación se basa en la creencia de una supuesta homogeneidad de los sujetos que arriban a la escuela, por lo que cualquier disidencia a la norma se intenta borrar, lo que también ha derivado en responsabilizar unidireccionalmente a los/as alumnos/as de los fracasos producidos en el ámbito escolar (Farconessi, 2012).

Dentro de esta perspectiva, los niños y niñas son posicionados pasivamente frente al conocimiento y frente a los adultos, con relaciones desiguales donde el docente es quien sabe y el alumno/a el ignorante, por lo que el primero debe brindarle al segundo su saber y conocimiento y este deberá absorberlo sin cuestionarlo, para luego repetirlo. A esto Paulo Freire (1985) le denomina educación bancaria, concepción desde la cual la enseñanza se entiende como el acto en el cual el educador deposita o llena al educando de conocimientos. Estos no tienen vínculo con la realidad ni adquieren sentido en función del contexto en que se construyeron; en ese caso, al alumno/a sólo le queda memorizarlo y repetirlo mecánica y pasivamente. Esto anula la reinención y el proceso de búsqueda permanente, impaciente, creativa y transformadora, necesaria para la educación y el saber (Freire, 1985).

En esta misma línea, Francesco Tonucci, psicopedagogo italiano, plantea la existencia de una vertiente del pensamiento en la que se entiende al niño/a como un adulto del futuro, es decir, como un pequeño sin preparación al que hay que educar, ya que su valor estará en lo que se convierta (Tonucci, 2019). Tonucci critica esta perspectiva ya que supone que todos los alumnos/as son iguales en su ignorancia y que la escuela tiene el deber de llenarlos con conocimiento para el futuro, como si educar fuera “sacar a la luz algo que todavía no existe, que existirá el día de mañana” (p.14). Para Tonucci (2019), este pensamiento convierte al estudio en una obligación y en un proceso de adquisición pasiva, con actividades repetitivas y poco interesantes, que los preparará para los grandes conocimientos futuros.

Estas formas de posicionamiento en el vínculo docente-alumno no contemplan que las TIC ahora ocupan un papel preponderante en la sociedad y la mente de los alumnos/as. Con un cambio tan radical como este, es inevitable que surjan conflictos como los que se han dado en las aulas y las dificultades de los docentes para lograr que los/as estudiantes se involucren en clase (Coll y Monereo, 2008). Generalmente señalan que los/as estudiantes llegan cada vez más iletrados y que carecen de las habilidades mínimas requeridas, cuando en realidad es la generación que más medios y recursos tiene para comunicarse o aprender (Coll y Monereo, 2008). Esto hace preguntarnos ¿será que el

contenido y los modos de enseñanza de la escuela no se ajustan a sus realidades? ¿Los niños/as estarán adquiriendo de otro modo las competencias que necesitarán en el mundo que les espera? Es por esto que se hace necesaria una revisión del paradigma desde el que abordamos el vínculo docente-alumno para atender a la especificidad de las prácticas educativas y a sus sujetos y su vínculo en torno al conocimiento y los contextos en que se dan estas prácticas. Así se alcanzaría una visión más integradora, abarcativa y realista sobre lo educativo (Farconessi, 2012) y permitiría aprovechar habilidades digitales que estudiantes han desarrollado independientemente fuera del ámbito educativo (López, 2021). Este cambio tanto a nivel epistemológico como práctico permite entender cómo los diversos contextos de vida de profesores y alumnos/as afectan sus actividades y relaciones en la escuela (Gonzalez Rey, 2016), ya que la forma de entender ese vínculo será determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Este cambio en la forma de entender estos procesos contribuirá a que el sujeto pueda desarrollarse en la sociedad que le toca vivir, ya que la educación debe enseñar a los niños y niñas a interactuar con el mundo que los rodea, resolver y enfrentar sus dificultades y dotarlo de sentido (Coll y Monereo, 2008). Cobra importancia atender a la transformación de las subjetividades, ya que la aparición de la subjetividad mediática se relaciona con operaciones y formas de pensar, entender y actuar en el mundo que tienen los niños y niñas de hoy, que antes no existían. Esto obliga a que las instituciones educativas modifiquen sus formas de entender y relacionarse con el sujeto, para poder adaptarse a las situaciones actuales donde ahora predominan estas lógicas mediáticas.

Es imprescindible la incorporación de las TIC como herramienta mediadora en el vínculo docente-alumno, ya que la educación y sus metodologías pedagógicas deben permitir la introducción del individuo a la cultura y sociedad. Deben proporcionar las capacidades y conocimientos necesarios para convertirse en ciudadanos empoderados que contribuyan a su sociedad, economía y cultura y brindar herramientas para que puedan adaptarse al cambio (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014). De no incluir las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje esta inserción del alumno/a a la sociedad y cultura se estaría viendo imposibilitada, ya que hoy en día las TIC son parte fundamental de estas. Es por esto que todo estudio, actividad o movimiento en el ámbito de la educación que las pase por alto o que las incluya meramente como complementarias a las actividades tradicionales, será ingenuo e incompleto, ya que son un potencial mediador de vínculos entre compañeros/as y docentes activos y dialógicos.

Este cambio de perspectiva exige incorporar múltiples factores completamente interrelacionados, por lo que es necesario posicionarse desde el paradigma de la

complejidad (Morin, 2003) que adopta una mirada crítica, no reduccionista, multidimensional y reconoce lo inacabado de todo conocimiento. Se trata también de construir una perspectiva que no asuma la existencia de un individuo genérico o estándar que en realidad no existe y que reconozca la singularidad de cada individuo como sujeto. Esto permitirá concebirlos como seres activos, con comportamientos que varían según el momento del desarrollo en que se encuentren y según las relaciones que establecen, sus propósitos y los contextos. Dejar atrás la idea de que los/as niños/as son ignorantes a educar como recipientes vacíos que son llenados y pasar a una posición donde se los reconozca como sujetos que aprenden desde el nacimiento gracias a la actividad lúdica, la puesta en juego del cuerpo, de la exploración y el aventurarse hacia lo nuevo y sobretodo el amor de los adultos (Tonucci, 2019).

Todos estos cambios que se han dado en torno a las instituciones educativas y sobre todo las problemáticas que emergen en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, requieren de la psicología educativa como una de las tantas miradas dentro de la multidisciplinariedad necesaria para abordarla. Esto porque estudia los sentidos que construyen las personas y sus acciones relacionadas con las situaciones de aprendizaje (Rigo, Diaz y Hernandez, 2005) y porque se enfoca en aquellos cambios psicológicos derivados de la participación de los sujetos en situaciones educativas (Coll y Monereo, 2008). Además, la psicología de la educación aporta a la comprensión de estos procesos y cambios a la luz de las dimensiones temporales y contextuales (Rigo, Diaz y Hernandez, 2005), es decir, en función de las características del momento en que se produzcan. Así, esta disciplina se vuelve dinámica y permite dar respuestas reales a la demanda y necesidades de la gente (Carrasco, 2001).

6. Articulación de la teoría psicopedagógica y sociocultural como enfoque para constituir un sujeto autor al implementar las TIC en el aula.

El recorrido que he realizado hasta ahora demuestra la necesidad de una verdadera reestructuración de las instituciones educativas y el vínculo docente-estudiante. Esto, entre otras cosas, implica repensar el vínculo docente-alumno de modo que se constituyan sujetos autores (Fernandez, 2000b) de su propio conocimiento. Exige además, hacerlo a la luz de los tiempos actuales por lo que es necesario repensar los usos de las TIC en el aula. Realizar este abordaje a partir de la articulación de las teorías psicopedagógicas y socioconstructivistas permite obtener una visión integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incorporan otra mirada del vínculo docente-alumno, pensándolos como

facilitadores o moderadores y sujeto autor respectivamente, de modo que se articulen dimensiones contextuales y sociales con aspectos inconscientes y del deseo.

Las TIC como herramientas culturales y por estar en constante interacción con los sujetos, son determinantes en su desarrollo y aprendizaje. Las transformaciones que han producido en la vida humana exige utilizarlas en la educación sin reproducir los métodos tradicionales y de un modo que marque un cambio radical de las estructuras y hábitos anteriores (Coll y Monereo, 2008). Para esto es fundamental concebirlas como instrumentos psicológicos en sentido vygotskiano, es decir como mediadores de los procesos intra e inter-psicológicos implicados en el aprendizaje (Coll, 2009). No sólo son herramientas de comunicación e información que al incorporarlas a la educación permiten hacer lo mismo mejor o más rápido (Coll, 2009), sino que son herramientas para pensar, sentir y actuar solos y con otros (Kozulin, 2000, en Coll, 2009) y para planificar y regular la actividad y procesos psicológicos (Coll, Onrubia, Mauri, 2007).

Si bien se acepta de manera colectiva la importancia que tienen las TIC en la sociedad actual y la necesidad de incorporarlas al ámbito educativo, los intentos de mejorar la enseñanza gracias a ellas sufren la carencia de paradigmas educativos capaces de generar una renovación real (Diéz, 2012). Las TIC se incorporan a la educación pero sin garantizar la transformación de las prácticas pedagógicas ni el vínculo docente-alumno ya que en sí mismas estas no garantizan innovación en las prácticas y porque los usos refuerzan formas que hubiesen sido posible realizar de otro modo (Coll, Onrubia y Mauri, 2007). La rigidez de las instituciones produce que se continúen pensando con parámetros tradicionales (Suárez, 2009) y se utilicen como un espacio de almacenamiento y difusión de documentos, apuntes y materiales; lo cual evidencia la aplicación de un modelo pedagógico que no añade nada nuevo a los sistemas tecnológicos.

Es necesario impulsar nuevas formas de aprender y enseñar con las TIC y convertir el escenario educativo tradicional en uno nuevo en el que se reestructure la forma en que se acostumbra trabajar (Suárez, 2009). Sería inteligente aprovechar la potencialidad semiótica de las TIC como instrumentos mediadores de los procesos intra e interpsicológicos (Coll, Onrubia, Mauri, 2007). Permiten crear entornos impensados que integran sistemas semióticos conocidos y amplían las capacidades de representar, procesar, transmitir y compartir información (Coll, Onrubia, Mauri, 2007), de manera instantánea, con bajos costos y permitiendo atravesar las barreras espacio-temporales (Coll, 2009). Sin embargo, esto no es tarea fácil ya que los usos efectivos que los profesores y alumnos/as hacen de las TIC dependen del diseño tecnopedagógico de las actividades de enseñanza y aprendizaje, como de la redefinición de las normas de uso de las herramientas (Coll, 2009). Esto quiere

decir que dependen de las posibilidades y limitaciones que ofrecen los recursos para representar, compartir y procesar información para las actividades de enseñanza y aprendizaje y de la propuesta o redefinición de las formas de utilizar estas herramientas, orientaciones y sugerencias (Coll, 2009). En esta redefinición del diseño tecno-pedagógico se determinará si la potencialidad de las TIC se hace o no efectiva.

El desafío que tenemos por delante es repensar el vínculo docente-alumno y cómo éste es entendido, ya que será determinante en la postura que se tome frente a la utilización de las TIC, sus diseños, interpretaciones, etc. La visión que tengan los docentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje determinarán qué usos se les den a las TIC (Coll y Monereo, 2008). Así, aquellos que tengan una visión tradicional o transmisiva tenderán a utilizar las TIC para reforzar sus estrategias tradicionales, mientras que aquellos con una visión activa que oriente a la construcción de los conocimientos, las utilizarán para promover la exploración y el trabajo autónomo y colaborativo (Sigalés, 2008, como se citó en Coll y Monereo, 2008)

6.1 Repensar el vínculo docente-estudiante para implementar las TIC como mediadora en la educación y constituir un sujeto autor.

El aprendizaje es una construcción que acontece en el vínculo con el exterior y con otras personas, en este caso docentes y otros estudiantes, lo que implica una dimensión social del aprendizaje (Coll, 2001a). Sin embargo, este vínculo debe entenderse más allá de cómo lo concibe la perspectiva sociocultural ya que el aprendizaje se da en un intercambio intersubjetivo (Fernández, 2000b) en el que se movilizan aspectos inconscientes de los protagonistas y se ponen en juego factores como el deseo, lo afectivo, las experiencias y los recuerdos. El sujeto para aprender interioriza y se apropia de los fenómenos sociales, es decir que en lugar de copiarlos, los hacen propios y los transforman (Cubero y Luque, 2001) y da significado a las situaciones en las que participa según sus ideas, experiencias e intereses, así como Fernández (2000a) afirma que el aprendiente para aprender debe reinventar y resignificar el conocimiento y permitir su propia transformación y la de la información.

El hecho de que el aprendizaje se construya de manera compartida, interactiva y participativa, se ve favorecido hoy en día con los avances tecnológicos. Gracias al impacto de las TIC, las formas de producir conocimiento actualmente han pasado a ser más

grupales y colaborativas, ya que ofrecen mayores posibilidades de interacción, aprendizaje y acceso a la información de manera instantánea, simultánea, rápida y sin barreras espacio-temporales (López, 2021). Aportan un sinfín de formas innovadoras en las que los docentes y alumnos/as pueden comunicarse, participar, intercambiar opiniones, contenidos, construir redes de información y personas, interactuar, colaborar y crear aprendizaje y conocimientos (Low, 2006). Favorece así al aprendizaje co-construido y a un mayor intercambio entre compañeros y docentes. Estas transformaciones facilitan que el aprendizaje y las tareas asociadas se conviertan en actos dialógicos donde no sean hechos individuales, sino que se den desde la intercomunicación y la intersubjetividad tanto de docentes como estudiantes, educándose mutua y activamente (Farconessi, 2012). De esta manera, las TIC pensadas como instrumentos psicológicos, podrían ser utilizadas como mediadoras de todas las relaciones posibles entre alumnos-docentes-conocimiento y como configuradores de entornos o espacios de trabajo y aprendizaje (Coll, 2009)

Estas nuevas posibilidades que ofrecen las TIC potencia la Zona de Desarrollo Próximo ya que estimula la interacción entre pares (Angeriz, 2012) y con el docente lo que amplía el alcance de los intercambios a nivel horizontal, lo que posibilitan nuevos espacios para aprender y enseñar y funcionan como estructura de apoyo a partir del intercambio con otras personas (Cubero y Luque, 2001). Podemos decir que una forma de apoyo es la que se da entre pares, ya que al interactuar y co-construir con otros compañeros/as que poseen conocimientos y experiencias diferentes el sujeto va a aprender de aquello en lo que los demás tienen mayor capacidad, así como estos van a aprender de los conocimientos de ese sujeto. Las TIC en este sentido ofrece posibilidades de colaboración al organizar actividades en grupos lo que posibilita el intercambio, almacenamiento y revisión de documentos, amplificando las posibilidades de colaboración entre participantes (Coll, Onrubia y Mauri, 2007). Es decir que en este espacio, se puede apelar al sujeto enseñante de cualquiera de los sujetos, siempre y cuando el espacio habilite y reconozca su saber y se les autorice a mostrarlo (Fernandez, 2000b). A su vez, este intercambio funciona de apoyo a los sujetos y abre un espacio de diferencias en el que ambas partes van a sufrir transformaciones a nivel inconsciente.

Otra de las formas de apoyo es la del docente, quien cumple la función de moderador o guía. Construye y facilita el avance a niveles de comprensión y desarrollo más complejos, estructura y dinamiza la participación, controla los focos de atención, guía la tarea y la ajusta a los niveles de complejidad adecuados, apuntando a que el alumno/a se apropie y haga suyos los recursos de la cultura, les dote de sentido y los comparta (Cubero y Luque, 2001). Su rol implica salir de una posición de saber y transmisión de información y pasa a participar como moderador o facilitador del aprendizaje que se encarga de

seleccionar y gestionar los recursos disponibles, orientar, mediar en debates o discusiones, etc., apoyándose en las TIC, actualizándose y capacitándose para que sea la ayuda adecuada (Coll y Monereo, 2008). En este sentido, se posiciona desde su lugar de enseñante, por lo que en lugar de transmitir información o responder preguntas, debe creer y querer que el alumno/a aprenda, guiarlo y ofrecerse como objeto transicional hacia el conocimiento (Fernández, 2000a). A su vez, es necesario que apoye, andamie, sostenga, no como repetidor de contenidos u observador pasivo, sino, por el contrario, interviniendo de manera activa, regulando, guiando y planificando la actividad de los alumnos/a (Vygotsky, 1934, como se citó en Farconessi, 2012).

Al posicionarse de esta manera, el/la docente se involucra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que él además de enseñar, aprende. Cuando reconoce el saber del otro y se deja afectar por el sujeto enseñante del alumno/a, se potencia el sujeto autor del niño/a y el docente también logra aprender (Fernández, 2000b). Así, el/la docente también es parte de ese aprendizaje interactivo, junto con sus alumnos/as y otros profesores, de modo que aprenderá a medida que enseña. Esto será posible sólo si reconoce la incompletud de sus conocimientos y logra apelar a su sujeto aprendiente, afrontando cada situación educativa con la apertura necesaria como para incorporar nuevos saberes, interpretaciones y aprender junto con sus colegas y alumnos/as. Ribosa (2020) lo compara con un héroe y sostiene que el docente tiene que ser atento, inspirador, confiable, inteligente, con alto nivel de competencia para vencer obstáculos y en formación continua para seguir desarrollando sus capacidades y mejorando habilidades. En este sentido, deben saber lo suficiente sobre el tema para poder participar, organizar y promover retos, pero no ser experto (Coll y Monereo, 2008), es necesario que permanezca abierto a mejorar, a actualizarse a los avances y aprender de sus errores (Ribosa, 2020) y parte de ese aprendizaje implica reconocer su sujeto aprendiente y su incompletud.

Es necesario que el docente motive a sus alumnos/as para que estos se esfuercen en dar lo mejor de sí mismos (Ribosa, 2020), con la puesta de retos que los desafíen pero que no sean imposibles, sino accesibles (Ribosa, 2020). Esta motivación se ve favorecida por las TIC ya que implementarlas permite acceder a variedad de experiencias personalizadas, flexibilidad, accesibilidad espacio-temporal y a conocimientos e información globalizada que sin las TIC no sería posible, aprendizaje permanente, explorar conocimientos y situaciones de forma personalizada, aumentan la motivación, favorecen el aprendizaje interactivo con otros y con el entorno y permiten el control y co-construcción de los participantes (docentes o alumnos/as) (Low, 2006). A su vez, el hecho de poder representar y transmitir la información a través de múltiples formas expresivas, despierta la motivación de la persona (Diéz, 2012). Esta motivación es parte también de no recurrir a

finés utilitarios, sino despertando su deseo de aprender brindándole el espacio al estudiante para que pueda desplegar su creatividad, participar y constituirse en un sujeto activo y autor (Fernández, 2000a).

Si hablamos de sus capacidades, el docente también deberá sostener y saber cómo enseñar el contenido o cómo hacer que los alumnos aprendan y en esto es fundamental que conozca las necesidades, dificultades, fortalezas e intereses de sus estudiantes para ofrecer mejores ayudas en ese espacio que constituye la ZDP, de forma singular a cada uno (Ribosa, 2020). Por supuesto, es necesario que su postura no sea transmisiva ni que sobrecargue de estímulos e información al alumno en sentido exhibicionista (Fernández, 2000b), ya que imposibilita la intervención del alumno y su pensamiento. Por el contrario, es necesario que sea capaz de habilitar un espacio donde el aprendiente reconozca su incompletud y esté dispuesto a incorporar conocimiento nuevo (Fernández, 2000b). Un espacio en el que surja la duda, la diferenciación entre lo hablado y el hablante, para permitir el pensamiento, la interpretación, la originalidad, el cuestionamiento y la puesta en juego de los conocimientos que ya tenía con los nuevos, con sus deseos y experiencias (Fernández, 2000b).

Además de brindar las herramientas y crear las condiciones y el espacio necesario para que el alumno/a pueda aprender (Fernández, 2000a), el docente debe apelar al sujeto enseñante (además del aprendiente) del alumno/a, reconocer su saber y habilitar a que lo muestre (Fernández, 2000b), tanto en los vínculos con el propio docente como con sus pares. En el momento en que se habilita al alumno/a a mostrar lo que conoce, se le da la posibilidad de que esos saberes se pongan en juego y dialoguen con los nuevos, con los de sus compañeros y docentes, con sus experiencias y deseos compartidos (Fernández, 2000a).

En este encuentro quien se posicione en la figura de enseñante deberá, además de enseñar, contribuir a que el aprendiente se desligue de éste, lo reconstruya y modifique, para articularlo con conocimientos anteriores, con los deseos y experiencias, imponiéndole marcas propias (Fernández, 2000b). Para que el alumno/a verdaderamente aprenda, debe participar activamente en la construcción de su conocimiento a partir de la restauración, manipulación, apropiación e internalización a partir de la información que ya tiene y su experiencia (Chadwick, 1999) y de forma social e intersubjetivo en intercambio constructivo con sus compañeros y docentes (Cubero y Luque, 2001). El alumno/a aprenderá cuando puedan participar de forma activa, esto quiere decir investigar, participar, crear, mostrar lo que conocen y no sólo recibiendo la información que brinda el docente. En este sentido, el docente debe apuntar a la autonomía del alumno/a, que este adquiera capacidades como

buscar, seleccionar o interpretar información que encuentra en la web, asistir y formarlos como aprendices a lo largo de su vida (Coll y Monereo 2008).

Para esto las TIC ofrecen muchas oportunidades ya que la sincronidad de las comunicaciones y el acceso a la información rápido e instantáneo (Prensky, 2001) favorece el intercambio activo de los sujetos. Además, las tecnologías permiten a los participantes involucrarse en procesos de compartición y construcción conjunta del conocimiento (Ruiz, Martínez, Galindo, 2012) y utilizar los materiales hipermedia y la estructura hipertextual que posibilitan las TIC como instrumentos cognitivos para que los alumnos/as exploren contenido (Coll, Onrubia y Mauri, 2007). Recursos como blogs, salas de trabajo, chats, pizarras compartidas, la edición y construcción de contenidos, foros de discusión, etc., además de ofrecer la posibilidad de un aprendizaje colaborativo y estimular la comunicación interpersonal, también favorece la participación activa del sujeto (Diéz, 2012). Las TIC permiten utilizar una gran cantidad de información interconectada para que el/la usuario/a la manipule; pueden facilitar una mayor individualización y flexibilización del proceso de aprendizaje, adecuándose a las necesidades de cada alumno/a y docente (Diéz, 2012). Utilizarlas en el aprendizaje permiten al estudiante crear y capturar su propio contenido (registrar), acceder a recursos educativos (recordar), procesar estímulos asociados al aprendizaje (reinterpretar) e interactuar con pares y docentes (relacionarse) (Low, 2006).

En el encuentro de todas las dimensiones señaladas, además de muchas otras que se ponen en juego pero que no es posible abordar aquí por cuestiones de espacio, el sujeto aprenderá al constituirse como sujeto autor. Esto se logrará en la articulación y movimiento de las posiciones enseñantes y aprendientes. A partir de este podrá apropiarse de los conocimientos incorporados, no pasivamente sino construyendo y transformando (Fernández, 2000a), co-construyendo el conocimiento, de manera interactiva, articulando la incorporación y apropiación de los fenómenos sociales, con conocimientos nuevos, conocimientos previos, experiencias, deseos, etc.

Reflexiones finales

Las transformaciones de la sociedad actual derivada del desarrollo tecnológico, ha producido un cambio de paradigma dónde las TIC tienen lugar preponderante en toda actividad humana. Esto ha constituido la actual subjetividad mediática, que ha transformado las formas de pensar y ver el mundo, de relacionarse con los adultos, con sus pares y con el conocimiento. Estas nuevas subjetividades producto de nuestra época modifican la relación entre el sujeto que aprende y el que enseña y el lugar que ocupan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas estas transformaciones obligan a las instituciones educativas a transformar sus modos tradicionales de pensar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los vínculos entre docentes y alumnos, para adecuarlos a la sociedad actual.

Dado que las transformaciones en el vínculo docente-alumno y la incorporación de las TIC dependen del uso efectivo que se le den a estas tecnologías y que estas dependen a su vez del diseño tecnopedagógico y de las interpretaciones que se hagan de los programas por parte de los docentes, es necesario que se lo piense desde una lectura que articule la perspectiva psicopedagógica y la perspectiva socio-cultural que se pondrán en diálogo con características de la sociedad actual. Es una tarea compleja, no sólo por la cantidad y rapidez de los cambios que se producen socialmente, sino porque implica un gran esfuerzo ir contra las lógicas tradicionales que han mantenido las instituciones educativas hace años. Esto es lo que produce que aún se sigan manteniendo procesos de enseñanza-aprendizaje que no se adaptan a la sociedad de la información en la que vivimos, que reproduzcan formas de ver a los alumnos como pasivos y homogéneos y que intenten incorporar las TIC sin innovación alguna, buscando sólo mejorar actividades que ya se hacían antes sin las tecnologías.

La perspectiva sociocultural y psicopedagógica de manera complementaria permiten construir una visión integral del aprendizaje y una forma de pensar el vínculo entre docentes y estudiantes adecuada a la sociedad contemporánea. Son útiles para abordar la introducción de las TIC en el vínculo docente-alumno posibilitando constituir un sujeto autor. Estas permiten repensar las formas tradicionales y transformarlas para apuntar a que los alumnos/as sean co-constructores de su propio conocimiento a partir de la cooperación con sus pares y con el docente. Al concebir al alumno/a no como pasivo, sino como un sujeto activo, el docente pasa a funcionar como moderador/guía y no como poseedor de saber o mero transmisor de información. Esta postura podrá determinar que los usos que se le den

a las TIC sean posibilitadores de la autoría y co-construcción del conocimiento por parte de los alumnos/as, en relación dialógica con los docentes y sus pares.

De este modo, el estudiante aprenderá no repitiendo información que recibía pasivamente, sino adoptando un rol activo desde el cual co-construye conocimiento con sus compañeros/as y docentes en horizontalidad. Será posible gracias a un docente que sea moderador o facilitador del aprendizaje, que utilice las TIC entendiéndolas desde su rol de mediadoras. Un docente que no utilice las TIC para hacer actividades que podrían hacerse sin ellas, sino que aproveche su potencialidad para innovar, para que el sujeto busque, investigue, incorpore y deje conocimientos, que ponga en juego sus deseos y experiencias. Es importante habilitar un espacio de diferencias donde se construya un sujeto creativo y pensante, esto permitirá que los participantes articulen sus posiciones enseñantes y aprendientes constituyéndose como sujetos autores y encuentren placer en esta apropiación.

En esta línea, las TIC entendidas como instrumentos psicológicos en sentido vygotskiano y como herramientas de la cultura, pueden funcionar como elementos mediadores de las actividades educativas propiciando un contexto rico y diverso de interacción interpersonal y de actividad conjunta con el profesor y los compañeros/as. Es necesario aprovechar su oferta de multiplicidad de oportunidades para que alumnos/as y docentes interactúen de manera más rápida, sin límites de tiempo o espacio, de forma simultánea (o no), compartir opiniones, investigar, buscar, corregir, editar, construir conocimientos en conjunto, dinamizar las actividades. En definitiva, la capacidad mediadora de las TIC es una potencialidad que, como tal, se hace efectiva en mayor o menor medida en las prácticas educativas que tienen lugar en las aulas en función de los usos que los participantes hacen de ellas.

Este trabajo es una pequeña parte que se suma a todos los que se han hecho y aún quedan por hacer para lograr una verdadera transformación de la educación. Todas las disciplinas que la abordan, entre ellas la psicología, deben continuar sus esfuerzos para obtener cambios en las formas de entender el vínculo docente-alumno para que este se adecúe a la sociedad de la información, las subjetividades mediáticas que hoy son la norma y de este modo se permita incluir las TIC en el aula de formas innovadoras. Aprovechar estas herramientas que hoy la cultura nos ofrece y reconocer siempre la singularidad y el atravesamiento de las dimensiones inconscientes involucradas en el aprendizaje, permitirán arribar a la constitución de sujetos autores de sus conocimientos que se sientan involucrados e interesados en sus aprendizajes.

Referencias bibliográficas.

- Angeriz, E. (2012). Construcción de sentidos en torno a la computadora portátil XO en el marco del Plan Ceibal. Percepciones y experiencias emergentes del discurso de algunos de sus actores (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Ardoino J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada psicológica*. Ediciones Novedades Educativas.
- Ballester E (2007). Instrumentos psicológicos y la teoría de la actividad instrumentada: fundamento teórico para el estudio del papel de los recursos tecnológicos en los procesos educativos. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*. 3(4), 125-137.
- Belloch, C. (2012) Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. Disponible en <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Bilbao, N., Perea, F., & Pogré, P. (2019). Antecedentes pedagógicos del marco de Enseñanza para la Comprensión. TesoPress. Recuperado el 23 de febrero de 2021, de <https://www.teseopress.com/antecedentesmarcoepc/>
- Carrasco, J. C. (2001). Rol del psicólogo y Latinoamérica. En *Aportes II: comentarios sobre una práctica psicológica 1959 – 2008*. Montevideo: Juan Carlos Carrasco. (Trabajo original publicado en 1984)
- Chadwick, Clifton B. (1999). La psicología del aprendizaje desde el enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 463-475. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531303>
- Coll, C. (2001a), "Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2: Psicología de la educación escolar*, (pp. 29-64) Alianza.
- Coll, C. (2001b), "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.)

Desarrollo psicológico y educación, vol. 2: Psicología de la educación escolar, (pp. 157-186). Alianza.

Coll C., Onrubia J., Mauri T., (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*. 38(3), 377-400. Universidad de Barcelona.

Coll C., Monereo C. (2008) *Psicología de la educación virtual*. Morata

Coll C. (2009) Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Ed.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, (pp. 113-126). OEI-Santillana.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

Cubero, R y Luque, A. (2001), "Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2: Psicología de la educación escolar*, (pp. 137-155) Alianza.

Diéz E. (2012) Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 358. (pp. 175-196).

(Espeldoype, C. (2011). *De la subjetividad pedagógica a la subjetividad mediática en la educación media básica uruguaya. Una mirada a la institución educativa desde la conformación de los estados nacionales hasta nuestros días*. Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social.

Farconessi C. (2012) Aprendizaje. Más allá de la multiplicidad de teorías, un sujeto humano único e irrepetible en su constitución subjetiva. En *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (p 29-56)

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión

Fernández A. (2000a). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva visión.

Fernández A. (2000b). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva visión.

Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Tierra nueva.

González Rey F., Mitjans Martínez A., Bezerra M. (2016) Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista puertorriqueña de psicología*. 27(2), 260-274. Recuperado de http://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/educacao_e_subjetividade/PSICOLOGA-EN-LA-EDUCACIN.pdf

Kozulin, A (1994). Capítulo 4: Herramienta y símbolo en el desarrollo humano. *La Psicología de Vygotski. Biografía de unas ideas*. Alianza Editorial.

Lopez Carcache A. (2021). Dispositivos móviles como estrategia educativa en la universidad pública e modalidad presencial desde la experiencia de estudiantes y profesores de grado. *Revista Torreón Universitario*. 11(30) <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/387/3872816010/index.html>

Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014) Educación. En *Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo: Manual Metodológico*. Recuperado de: https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, 9(5), 1-6. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Ribosa J., (2020) El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educar*. 56(1) 77-90. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2020v56n1/educar_a2020v56n1p77.pdf

Rigo, M. A., Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). 1-14 Reduperado de: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>

Ruiz E., Martínez N., Galindo R., (2012) Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. 4(2) *Apertura*. Recuperado de

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/313/280#regresa>.

Sánchez Duarte, E (2008). LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL. Revista Electrónica Educare, XII (), 155-162.[fecha de Consulta 7 de Julio de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114584020>

Tonucci, F (2019). *Por qué la infancia: Sobre la necesidad de que nuestras sociedades apuesten definitivamente por las niñas y los niños*. (A, Ciurans, Trad). Planeta S.A. (Obra original publicada en 2019).