

LA EDUCACIÓN DIGITAL Y SUS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES.

The Digital education and its pedagogical foundations in the development of digital competences.

Graciela Quiroga Tell

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan
gracielaquirogatello@yahoo.com.ar

Nora Nappa

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan
noranappa@yahoo.com.ar

Recibido: 11 de junio 2019

Aceptado: 15 de octubre 2020

Resumen

Las exigencias y desafíos de nuestro tiempo han llevado al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a desarrollar nuevas perspectivas pedagógicas para abordar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en los distintos niveles del sistema educativo. A causa de esto, el presente artículo intenta investigar las bases teóricas de los fundamentos pedagógicos de la nueva perspectiva de educación digital a través del análisis de documentos ministeriales y de otras fuentes bibliográficas. El estudio de las concepciones pedagógicas que subyacen al enfoque de desarrollo de competencias digitales se convierte en la base conceptual que articula la presente producción escrita.

Palabras claves: educación digital-teorías pedagógicas-competencias.

Abstract

The requirements and challenges of our time have led to the Ministry of Education, Culture and Sport to develop new pedagogical perspectives to approach the teaching and learning practices in different levels of the educational system. Because of this, the present article tries to investigate the theoretical basis of the new digital education perspective's pedagogical grounds through the analysis of ministerial documents and other bibliographical sources. The study of the pedagogical conceptions that underlie the development of digital skills approach becomes the conceptual basis that articulates the present written production.

Key words: digital education - pedagogical theories- competencies.

Introducción

Los alcances del presente trabajo apuntan a indagar los aportes de la Educación digital para las prácticas pedagógicas, desde los marcos propuestos por las políticas educativas¹ y curriculares actuales generadas en el contexto nacional y provincial.

Por otro lado, pretendemos analizar las bases o teorías pedagógicas que subyacen en el enfoque de desarrollo de capacidades y competencias digitales, ya que, en dichos marcos teóricos aún no se han dilucidado o explicitado claramente los fundamentos en los que se sostienen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto último es muy importante, en la medida que aportará un soporte conceptual para contextualizar los procesos pedagógicos que se pretenden impulsar en las escuelas de nivel secundario de nuestro medio.

Planteo del problema

Con el advenimiento del siglo XXI y de una sociedad que ya demostraba con anterioridad profundos cambios tecnológicos, los modelos de enseñanza conocidos como tradicionales, academicistas, eficientistas o clásicos, comenzaron a ser replanteados profundamente. Las prácticas pedagógicas se han convertido en objetos de estudios para varias disciplinas, en especial para la Didáctica y la Tecnología Educativa, desde el enfoque crítico social. Los estudios e investigaciones colocan como fuente de análisis el significativo lugar que hoy ocupan las tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este marco, se apunta a sostener la relevancia de promover verdaderas prácticas educativas que potencialicen el desarrollo de aprendizajes competentes en el uso crítico e integrado de los recursos tecnológicos. Para ello, es necesario promover e innovar en aquellas prácticas de enseñanza que favorezcan el desarrollo de competencias complejas y en especial de las competencias digitales.

De esta manera, la denominada sociedad de la información y del conocimiento nos interpela y desafía ante nuevos retos que implican nuevas formas o modos de enseñar y de ayudar a aprender a pensar en y con las redes y espacio digitales (Narodowski y Scialabba, 2012), además, promover el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas para buscar, seleccionar y gestionar la información que se encuentran en múltiples escenarios virtuales y a aprender a trabajar colaborativamente. Al respecto Lévy (2007), expresa que:

El conjunto de todos los impactos socio-técnico-culturales de la investigación, la

¹ Nuestro contexto socio – histórico actual está signado por grandes cambios tecnológicos y por un proceso de transformación educativa rediseñado a partir de la agenda de las políticas educativas, a través de la sanción de nuevas bases legales, entre ellas la Ley de Educación Nacional en el 2006. De este marco se desprenden fundamentos políticos que replantean la responsabilidad social de los profesores en el marco de la promoción de «buenas» prácticas de enseñanza» críticas, comprensivas, integradoras y que potencialicen el desarrollo de competencias digitales.

innovación y el desarrollo científico y tecnológico digital ha dado paso a las nuevas configuraciones sociales propias de la actual cultura digital y tecno-científica que se conocen como sociedad de la información y sociedad del conocimiento. (p.18)

De este modo, el autor mencionado precedentemente, traduce el término e-society como sociedad digital y lo iguala a cultura digital, definiéndola como "la cultura propia de las sociedades en las que las tecnologías digitales configuran decisivamente las formas dominantes tanto de información, comunicación y conocimiento como de investigación, producción, organización y administración". (Pierry. 2007:7)

Por lo tanto, la nueva era tecnológica nos posiciona ante la urgente tarea de mirar las prácticas de enseñanza que se promueven en el aula, ya que los estudiantes aprender diversos y complejos saberes que giran en torno de la disciplina, pero a su vez, necesitan reconocer el valor didáctico de los recursos tecnológicos y de este modo pueda desarrollarse como un intelectual transformador (Giroux, 1997), con capacidades para potencializar sus competencias digitales, en tanto, habilidades fundamentales.

De esta manera, para promover cambios que mejoren los procesos pedagógicos es necesario conocer y analizar los diversos fundamentos que nutren los marcos legales actuales y sus implicancias para las prácticas educativas.

Marco Teórico

Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje desde la Educación digital

"La Docencia es una profesión que trabaja desde la complejidad, el docente competente analiza, reflexiona, valora, decide, diseña, articula, aplica y evalúa estrategias de actuación" (Coronado:2009).

Nuestro sistema educativo está sometido a permanentes exigencias de cambio, la denominada sociedad del conocimiento (Tedesco, 2000) interpela a los actores e impacta en la construcción de discursos pedagógicos que tienden a redefinir concepciones sobre lo que significa enseñar y aprender en entornos virtuales y/o con tecnologías de la información y comunicación (TIC). Al respecto desde el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación se sostiene la necesidad de "(...) integrar las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva" (MEyD, 2017, p.7).

Desde esta perspectiva los procesos de enseñanza y de aprendizaje no pueden ser entendidos desde paradigmas simplistas o disciplinares sino que exigen un abordaje inter y transdisciplinario. Desafío aún pendiente en nuestras aulas y que debemos promover con urgencia.

En este contexto entendemos a la educación como práctica social, atravesada por las relaciones de saber y poder, por relaciones macro y micro políticas, como práctica situada históricamente en la que teoría y práctica construyen campos de significado (Guyot, 2000).

En concordancia con lo explicitado, acordamos con Violeta Guyot (2000) al momento de comprender a la práctica docente, "como una práctica social que se articula a partir

de tres funciones, docente-alumno-conocimiento, y es desencadenante de modos de relación según los cuales la posición de cada uno de esos elementos determina el valor y la posición de los otros" (p.20). Esto nos permite posicionar a las prácticas de la enseñanza como un conjunto de acciones complejas, que situadas en un tiempo y espacio determinados, estructuran un espacio de poder, por lo tanto está ética y políticamente comprometida.

José Ángel García (2011) sostiene que hoy vivimos en un contexto socio-histórico que nos desafía como sujetos de conocimientos, ya que, para afrontar la realidad actual se "requiere movilizar toda la experiencia acumulada" (p.4), apelando a:

(...) los saberes de los distintos dominios de conocimiento, de las capacidades de acción, de interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones, de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística, dinámica. De ahí la necesidad de un nuevo modelo educativo basado en competencias. (José A. García. 2011, pág. 4-5)

De esta manera, el autor nos invita a analizar los aportes de la educación digital en la compleja tarea de definir los rasgos esenciales que debería poseer un modelo educativo centrado en el desarrollo de competencias. Asimismo, a lo largo del presente escrito iremos clarificando algunas categorías teóricas de relevancia sobre lo que entenderemos por educación digital, capacidades, enfoque por competencias, saberes emergentes, entre otros concepto esenciales para comprender las prácticas pedagógicas que hoy se promueven y/o deberían promover en los contextos escolares. Comenzaremos apelando a los marcos de las políticas educativas –a nivel nacional- para develar los fundamentos que se han diseñado desde un discurso pedagógico digital o que recupera los aportes de las TIC en la formación integral del ciudadano del siglo XXI.

Desde lo expresado precedentemente, es oportuno recuperar los aportes de las pedagogías críticas, en la medida que nos invitan a pensar la producción del conocimiento de una manera diferente en el entorno digital que nos rodea. Es relevante, pensar en la construcción de un conocimiento que se redefine en espacios emergentes, abiertos, y flexibles. Por lo tanto, será necesario diseñar modelos de enseñanza que posibiliten el desarrollo de un juicio crítico. Al respecto, Paulo Freire e Ira Shor (2008), expresan que:

(...) en una clase liberadora, el profesor busca retirarse, gradualmente, como director del aprendizaje, como fuerza directiva. En la medida en que los estudiantes empiezan a tomar iniciativas más críticas, el profesor alienta su auto-organización, su participación en la organización del currículum" (p.146).

En términos de Henry A. Giroux (1997), los profesores se convierten en intelectuales transformadores, y con este aporte al campo pedagógico el autor enfatiza una crítica teórica a las ideologías tecnocráticas e instrumentales que han fundamentado durante mucho tiempo a la teoría educativa; y cuyo impacto ha producido una escisión

entre el diseño del currículo de los procesos de aplicación y ejecución, generando una descontextualización. De este modo, es oportuno recuperar aquella categoría de intelectuales transformadores, porque esta visión nos permite considerar la necesaria tarea de fundamentar las prácticas didácticas desde una concepción pedagógica que lo sostiene como un profesional con capacidades para examinar y revisar todas aquellas tradiciones que han obstaculizado al educador asumirse como profesional activo y reflexivo. Reconocerse como intelectual transformador implica, a su vez, gestar las oportunidades de aprendizajes oportunas para promover aprendizajes activos que desarrollen las capacidades de pensamiento crítico y de un conocimiento que se significa en los contextos en que se produce.

A partir de las ideas precedentes es oportuno entonces que nos interroguemos por los sentidos que podríamos recuperar del enfoque por competencias ajustados a las peculiaridades de nuestro contexto educativo.

Cuando hablamos de competencias, hacemos referencia a un término muy complejo y ambiguo que admite diversas acepciones. Un primer fundamento de aquella noción nos remite a dos ámbitos principales que han abordado el concepto buscando su posible aplicación, ellos son el campo laboral y el de la Psicología cognitiva. De este modo, en el contexto de la gestión empresarial la «competencia» es entendida como la modificación de un modelo organizacional requerido por las exigencias que plantean los cambios sociales, de avances tecnológicos y del mercado. Esto nos permite afirmar que el enfoque de competencias, en sus orígenes, tuvo como objetivo poder certificar a un trabajador, asegurar que era capaz de ejercer un oficio específico. Para lograr este objetivo, se establecían normas de competencia para cada actividad laboral, las cuales indicaban las competencias básicas que debía dominar aquel. Al respecto, Antoni Zabala y Arnau Col Laia. (2007), expresan que a principios de la década de los setenta y en el ámbito empresarial² surge el término competencia para "designar a aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente". (Antoni Zabala et al, 2007, p.19)

Al entrar en el campo educativo, se complica nuestra mirada sobre las competencias, ya que sumamos otras intencionalidades como lo es la formación en valores y para la vida. De esta manera, se asume que se trataría de una formación que no está orientada específicamente a la realización de un trabajo o de una actividad determinada, sino que tiene la finalidad de preparar a la persona para vivir en sociedad. Siguiendo a Mónica Coronado (2009):

(...) en el concepto de competencia se destaca, ante todo, la integración y articulación de diversos órdenes de saberes en contextos cambiantes; como tal, implica un

² En el ámbito empresarial se habla de gestión por competencias, formación de competencias, desarrollo profesional por competencias, desarrollo de competencias etc.

conjunto complejo e integrado de conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes, que dotan al individuo de la capacidad de actuar, con un saber hacer y saber estar. (p.20)

De este modo, desde el contexto de los avances de los estudios de los procesos cognoscitivos se ha demostrado, que el aprendizaje es un constructo que recupera dinámicamente saberes aprendidos en las experiencias, como base para la integración de nuevos conocimientos en la resolución de problemas. Por lo tanto, la psicología cognitiva nos permite rescatar la noción de competencia como la capacidad y disposición que un sujeto posee para potencializar su actuación –práctica- y la interpretación y comprensión de la realidad/conocimiento.

Actualmente se redefinen los sentidos e implicancias del enfoque de competencia desde el mismo contexto de su aplicación, es decir, el contexto escolar o educativo, en consecuencia se amplían sus sentidos.

En consecuencia, desde la didáctica crítico – social entenderemos que el desarrollo de una competencia implica una actividad socio - cognitiva compleja que exige al estudiante: establecer relaciones entre la teoría y la práctica; transferir el aprendizaje a diferentes situaciones; aprender a aprender; plantear y resolver problemas; actuar de manera inteligente y crítica. Además, el docente en términos de Fentesmacher y Soltis (1998) se convierte en un «Liberador», es decir, asume su rol y funciones desde un enfoque pedagógico que lo sitúa como facilitador de oportunidades de aprendizajes auténticos. Según Henri Giroux (1997) es el intelectual transformador, que con autonomía de decisión reflexiona continuamente sobre su accionar con la intención de mejorar tanto su actuación profesional como la de sus estudiantes. Siguiendo a Mónica Coronado, todo aprendizaje puede ser "(...) facilitado, promovido, incrementado o andamiado mediante diversos dispositivos, como también puede acontecer a partir de la propia acción reflexiva del sujeto que planifica, ensaya, evalúa y analiza su actuar". (CORONADO, 2009, p.21). El alumno se convierte en protagonista del proceso didáctico, ya que su desempeño es el nudo crítico esencial donde se ponen en juego las competencias, en donde convergen conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes. Tal como lo sostiene Paulo Freire e Ira Shor:

(...) en la medida en que somos seres comunicativos, que nos comunicamos los unos con los otros, nos volvemos más capaces de transformar nuestra realidad, somos capaces de saber qué hacemos, que es algo más que sólo saber"... "Por medio del diálogo, reflexionando juntos sobre lo que sabemos y lo que no sabemos, podemos actuar críticamente para transformar la realidad. (p.159)

Hay aportes interesantes que podemos rescatar de algunos autores y experiencias de otros países como lo es el caso español. Entre éstos, los trabajos de Antoni Zabala y Arnau Col Laia. (2007), dan muestra de un cambio de concepciones sobre el término competencia, reconociendo además, que la experiencia escolar debe superar el aprendizaje memorístico de conocimientos porque estos conllevan la

dificultad de que no se pueden aplicar a la vida misma de los sujetos. De este modo, enseñar competencias implica nuevas formas de concebir, ejercer y fundamentar las intervenciones didácticas, ya que las mismas se focalizan en dar respuestas a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, sostenidas a su vez, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad.

Los autores mencionados precedentemente encadenan la idea del desarrollo de competencias al concepto de aprendizaje significativo. Además, entiende que las competencias por su propia naturaleza implican:

Una acción, una intervención en la que, es necesaria la movilización de distintos recursos constituidos por esquemas de actuación que integran al mismo tiempo conocimientos, procedimientos y actitudes (...) El dominio de una competencia implica indefectiblemente un grado elevado de significatividad, comporta la comprensión y la capacidad de aplicación en múltiples contextos y diversas situaciones (Zabala y otro, 2007, p.107).

Apelando a los fundamentos de las bases teóricas constructivistas podemos recuperar las condiciones que deben darse para que los aprendizajes adquieran significatividad. De esta manera, se re-significan conceptos tales como los esquemas de conocimiento y conocimientos previos, "dichos esquemas se definen como las representaciones que una persona posee sobre algún tipo de conocimiento,- esquemas que sufren modificaciones cada vez más complejas en la medida que se van enriqueciendo-, (...) esto conlleva la caracterización de los conocimientos previos, ya sea competencias o sus componentes, como punto de partida para los nuevos aprendizajes" (Zabala y otro, 2007, p.108). La vinculación y las relaciones sustantivas que se producen al integrar los conocimientos previos con la nueva información que aporta la realidad, se convierte en una condición necesaria del nivel de desarrollo del sujeto. Esta perspectiva recupera el papel activo del alumno como protagonista del aprendizaje, situándolo como constructor autónomo del saber, y para ello también será necesario provocar en términos de Piaget conflictos cognitivos que le asegurarán desarrollar una significativa actividad mental en la reelaboración de sus esquemas de conocimientos. Al decir de los autores mencionados anteriormente, bajo esta perspectiva es relevante también tener en cuenta la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, es decir, la meta-cognición. Entendemos a éste proceso de auto-reflexión sobre el propio desempeño como, "la capacidad de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender y comprender los factores que explican que los resultados de una actividad sean positivos o negativos"(...) "Regular el propio aprendizaje es un factor clave en el aprendizaje de competencias" (Zabala y otro, 2007, p.112). Es significativo analizar este último aspecto, pues pensar en el desarrollo de competencias es recuperar un alumno activo, crítico sobre su propio desempeño, en la medida que planifica estrategias de actuación, para ser aplicadas en distintas situaciones, capaz de reconocer sus errores y aciertos, de transferir

saberes a situaciones nuevas y de evaluar permanentemente sus desempeños.

Desde los aportes teóricos analizados precedentemente recuperamos el sentido de re-pensar y resignificar un modelo de enseñanza acorde a la sociedad del conocimiento en que vivimos. Esta última, demanda un alumno flexible, capaz de adaptarse a situaciones nuevas, de construir un juicio crítico y reflexivo sobre el conocimiento y realidad que lo rodea, con las destrezas necesarias para manipular, seleccionar, aplicar y evaluar diversos recursos tecnológicos.

El estudio de los marcos de la política educativa y su análisis en el contexto de la educación argentina

La Ley de Educación Nacional y TIC

Desde los marcos de las políticas educativas nacionales se diseñan discursos pedagógicos que giran en torno a recuperar las TIC como recursos y fuentes para impulsar múltiples aprendizajes; pero articulados a la idea de una práctica didáctica que debe ser integral. De este modo, en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/063, se explicita en numerosos artículos distintos aspectos que marcan la necesidad de incluir las TIC como soportes para brindar oportunidades y "fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida" (Ley de Educación Nacional, 2007, p.7). La ley posiciona a la educación como el espacio privilegiado para posibilitar el "acceso y dominio de las tecnologías de la información" (p.48), como aprendizajes esenciales a generar si se desea la inclusión de todos los estudiantes en la sociedad del conocimiento.

Es importante destacar los aspectos explícitos que marca la ley mencionada en relación al desarrollo de competencias entre los fines y objetivos de la política educativa nacional: "(...) Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación" (pp. 9-11). Se reconocen, en otros apartados – artículo número 30-, como nudo crítico de las prácticas de enseñanza el impulso al desarrollo de "(...) las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación. (pp. 18-19).

Las TIC en el Plan Estratégico Nacional y su aporte a la formación integral

3 La Ley de Educación Nacional, N° 26.206, fue sancionada en el año 2006, su finalidad es ordenar y regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender explicitado en el artículo 14 de nuestra Constitución Nacional y en los tratados internacionales. Lo novedoso de la norma, es que por primera vez se explicitan aspectos y fundamentos en relación a la importancia e implementación de las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza; como instancia esencial para promover la igualdad y calidad en el acceso al conocimiento.

El Plan Estratégico Nacional 2016 – 2021: Argentina Enseña y Aprende⁴, diseñado en el marco del Ministerio de Educación y Deporte de la Nación⁵ en el año 2016; continúa sosteniendo la importancia de promover prácticas educativas integrales e inclusivas en todos los niveles del sistema educativo argentino:

Que a partir de los compromisos asumidos por el Consejo Federal de Educación en la Declaración de Purmamarca, este plan organiza una agenda de trabajo conjunta entre las autoridades nacionales y jurisdiccionales en pos de avanzar hacia el desarrollo de una política pública educativa integral, inclusiva y de calidad que atienda a las particularidades provinciales y locales, y abarque a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. (Consejo Federal de Educación, 2016: 3)

Por lo tanto, una de las metas esenciales del plan, es alcanzar una educación de calidad que asegure a todos los estudiantes los conocimientos y capacidades fundamentales para su desarrollo integral, fortaleciendo las condiciones de igualdad y respetando la diversidad. De este modo, se diseña un esquema de trabajo organizado en cuatro ejes. El primero, denominado aprendizajes de saberes y capacidades fundamentales, abarca todas las políticas de ingreso, permanencia, aprendizaje de calidad y egreso de los estudiantes. El segundo es el referido a la formación docente, desarrollo profesional y enseñanza, e incluye las políticas vinculadas a la formación inicial y continua, las condiciones para el desarrollo profesional docente y la mejora de la enseñanza. La tercera instancia es la dedicada a la planificación y gestión educativa, aporta las acciones de fortalecimiento de los procesos de diseño, implementación y evaluación de la política educativa. Finalmente, en el cuarto eje se aborda a la comunidad educativa visualizando su participación de manera integrada, y proponiendo un nuevo compromiso por la educación que profundice los esfuerzos de la sociedad para alcanzar una educación de calidad en todo el país. Es significativo destacar, que a su vez, se definió que cada uno de esos ejes contemple de manera transversal acciones de: evaluación e información, políticas de igualdad de oportunidades y acceso al conocimiento, y propuestas pedagógicas basadas en la innovación y tecnología.

Es decir, en el plan se contempla a la innovación y la tecnología, como eje transversal que debe apuntar a la generación de prácticas pedagógicas innovadoras, y a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo además a la gestión institucional.

El MOA y su propuesta de enseñar por capacidades y competencias

⁴ Plan Estratégico Nacional 2016 – 2021: Argentina Enseña y Aprende. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9.pdf

⁵ Resolución CFE N°285/16. San Luis, 23 de agosto de 2016. Disponible en: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ar_9009.pdf

Por otro lado, y tomando como antecedente el plan precedente, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación diseñó un "Marco de Organización de los Aprendizajes" (MOA). Este último incluye una serie de ideas y aspectos para impulsar prácticas pedagógicas e institucionales que apunten a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y los procesos de gestión institucional. Además, se reconocen a las competencias digitales, como aspectos relevantes a desarrollar en los educandos, ya que deben estar preparados para enfrentar los desafíos que propone la nueva cultura del aprendizaje actual y futura. De esta manera, el MOA pone énfasis en fortalecer la formación docente, flexibilizar en los procesos de planificación y gestión institucional, promover aprendizajes activos, significativos e interdisciplinarios, incorporando "un enfoque de enseñanza por capacidades y competencias digitales transversales que los/las estudiantes desarrollarán a través del aprendizaje de saberes prioritarios y saberes emergentes". (MEyD 2017: 5)

El documento ministerial aporta una nueva concepción de sujeto de aprendizaje en el contexto de la escuela actual. Se advierten fundamentos de las teorías pedagógicas provenientes de enfoques activos, socio - críticos y personalistas, ya que reconocen al estudiante como protagonista de la escena didáctica, y además, centran su aprendizaje en la comprensión y en el contexto como como potencializador de aprendizajes relevantes que problematicen y articulen con sentido la experiencia de aprender. Al respecto, el documento destaca un conjunto de características que apuntan a promover un aprendizaje activo enfocado en la comprensión, en la resolución de problemas, es decir, en un uso flexible del saber. De esta manera, el aprendizaje es definido como real y con sentido, es decir, se revaloriza el aprender con otros en contextos "(...) reales o virtuales, locales o globales, dentro y fuera del espacio escolar" (MEyD 2017, pp.4-5). Además, se definen aprendizajes relevantes que permitan un empoderamiento por parte de los estudiantes. Es decir, Las experiencias educativas deben diseñar oportunidades de aprendizaje que prepare a los mismos para el futuro y en un aprender para toda la vida, sobre la base de la autonomía para tomar decisiones sobre los propios desempeños académicos.

Las características que, desde el MOA, se presentan en torno a los aprendizajes que se deben promover en la escuela, nos introduce en un proceso de búsqueda de sentidos para repensar los modelos de enseñanza que se imparten en los establecimientos educativos. En este sentido, recuperamos los aportes de las teorías pedagógicas socio-críticas como posibles fundamentos a sostener para las prácticas didácticas que hoy se desarrollan en nuestras escuelas y que además, se sostienen en un enfoque por competencias, centrado en dar protagonismo al estudiante como constructor de sus aprendizajes. Al respecto, el documento ministerial diseñado en el marco del Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED), sugiere un conjunto de "competencias" a desarrollar en los educandos con el objetivo de integrarlos a la cultura digital.

Lo expresado precedentemente nos introduce en la necesidad de definir qué entenderemos por educación digital, competencias digitales entre otros aspectos.

EL PLANIED y las Competencias Digitales

Desde el PLANIED, se propone comprender a las TIC como:

(...) formas culturales, como espacios en los cuales no solo circula información, sino también las distintas dimensiones que posibilitan configurar la subjetividad y construir conocimiento. En el espacio simbólico de las TIC, convergen tanto el juego, la exploración, la creatividad y la fantasía como el pensamiento crítico, la información, la comunicación y la colaboración, debiendo entenderse estas categorías como un todo integrado. (MEyD, 2017b, p.7)

Además, en el mismo documento se expresa que la educación digital debe ser entendida desde una perspectiva multidisciplinar, ya que como espacio de formación abarca y promueve el desarrollo de un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, potencializa diversas capacidades en los estudiantes que son sumamente necesarias hoy para desenvolverse competentemente en un entorno digital. De este modo, se plantea como objetivo principal "(...) integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la cultura actual y del futuro" (MEyD, 2017b, p.8). Se reconoce el valor pedagógico de las tecnologías al servicio de la enseñanza pero a su vez se centra la mirada en la adecuación permanente de los modelos de enseñanza en relación con la evolución e innovación tecnológica. Por lo tanto, cobra relevancia:

(...) identificar las competencias fundamentales para facilitar la inclusión de los alumnos en la cultura digital. Solo de esta manera podrán convertirse en ciudadanos plenos, capaces de construir una mirada responsable y solidaria y transitar con confianza por distintos ámbitos sociales, indispensables para su desarrollo integral como personas (MEyD, 2017: 8).

Algunos autores como Ana Callejas (2016), de la Universidad de Castilla - La Mancha, definen a la sociedad digital como aquella que sostenida desde "(...) la relevancia de las tecnologías, (...) avanza hacia medios de comunicación basados en soportes informáticos, -lo que a su vez - "(...) hace que el sistema educativo permanezca en continuo análisis sobre la integración de estas metodologías docentes" (p.13).

Al respecto, en el mundo y en la Argentina en particular, surge la necesidad de incluir la «competencia digital», al currículo educativo. En este sentido se recuperan algunos aportes, como por ejemplo lo expresado por el Consejo Europeo (2006, citado en Callejas, 2016, p.13):

La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de internet.

Las Competencias digitales y su relación con las Capacidades

Desde el PLANIED, se proponen desarrollar un conjunto de competencias para la inserción de los estudiantes en la sociedad digital. Se plantean habilidades a desarrollarse a través de seis competencias digitales que pueden abordarse o entenderse como dimensiones que se articulan de modo integral. Además, para facilitar su integración a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje el documento explicita su relación con las "capacidades asociadas" que se han diseñado en el Marco Nacional de Integración de los Aprendizajes. A continuación se detallan los rasgos principales de cada una de las competencias digitales propuestas en el PLANIED, tales como: Creatividad e innovación, Comunicación y colaboración, Información y representación, Participación responsable y solidaria, Pensamiento crítico y Uso autónomo de las TIC. También, se describen ejes destacados en los que se explicitan distintos saberes y destrezas que serán abordados más adelante.

Es oportuno aclarar que según el MOA, las capacidades asociadas a cada competencia digital atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas del conocimiento; por lo tanto, deben ser desarrolladas en un proceso continuo de integración y articulación con los contenidos. Podemos sostener, que son una compleja combinación de saberes, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, valores y disposiciones, y se alcanzan como resultado de tareas en las que se ponen en juego tanto el "saber" como el "saber hacer". Además, implican un proceso continuo y progresivo que "(...) reafirman la importancia de un trabajo pedagógico que ofrezca a los/las estudiantes múltiples y sostenidas oportunidades para ponerlas en práctica y desarrollarlas en el marco de dominios de conocimientos disciplinares suficientemente ricos y complejos" (MEyD, 2017, p.8).

El rasgo esencial de la competencia digital "creatividad e innovación", radica en aquellas prácticas innovadoras que los estudiantes pueden lograr a través del uso de las TIC, esto permite caracterizar a éstas como recursos y espacios propicios para impulsar la imaginación y la fantasía en los educandos. Dicha competencia se asocia a la capacidad "Resolución de problemas" propuesta en el marco del MOA, en la medida que se enfrenta al alumno a situaciones y tareas que se presentan como problemas o desafíos a resolver. Esta capacidad implica recuperar conocimientos previos como así también reconocer otros, que emergen inclusive en el momento para generar una posible resolución. De este modo, se vincula también a la creatividad y al pensamiento crítico.

La competencia digital "Comunicación y colaboración", lleva implícito un abordaje actitudinal, en la medida que los alumnos se comunican y colaboran construyendo aprendizajes con otros. Entre las metas que se explicitan, se destaca la relevancia de entender al ciberespacio como ámbito de socialización, de construcción y circulación de saberes. Además, se espera que la interacción se genere desde la responsabilidad, creatividad y respeto a la diversidad. De este modo, los estudiantes "Se expresan

con confianza y claridad en los diversos formatos y estilos de comunicación digital... Integran espacios físicos y virtuales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje" (MEyD, 2017, p.11). Las capacidades asociadas, según el MOA, son: la comunicación y el trabajo con otros. Estas últimas se ponen en juego en la medida que los estudiantes interactúan, se relacionan y trabajan con otros, lo que implica reconocer y valorar al otro, escuchar sus ideas y compartir las propias, sobre la base del respeto a las diferencias. Se advierte también su articulación con la capacidad que se vincula con la resolución de problemas, la comunicación, el compromiso, la empatía y la apertura hacia lo diferente.

Por otro lado, la competencia digital "Información y representación", focaliza el desarrollo de destrezas en las que los estudiantes exploran el ciberespacio y otros entornos digitales en busca de descubrimientos que les plantean nuevos desafíos. Además, seleccionan, organizan, analizan, evalúan, sintetiza, usan y reelaboran de manera crítica la información que obtienen de diversas fuentes. Por otro lado, realizan multitarea, entendida ésta como "la capacidad de focalizar en lo que se necesita en momentos adecuados, realizando en paralelo diversas tareas, para abordar los múltiples requerimientos e información que se presenta" (MEyD, 2017, p.12). Se asocia a la capacidad Comunicación en el marco del MOA, ya que supone poner en juego la capacidad para escuchar, comprender y expresar los conceptos aprendidos, los pensamientos y sentimientos generados, como así también las opiniones que se construyen en interacción con otros.

La competencia digital "Participación responsable y solidaria", incorpora al estudiante a la cultura participativa en un marco de responsabilidad, solidaridad y compromiso cívico, en la medida que aquellos hacen un uso responsable en relación al acceso y manipulación de las TIC y del uso de la información que obtienen de ellas. Además, construyen sus propios relatos y los comparten con otros sobre la base de una valoración crítica y constructiva del mundo, de esta forma fomentan el compromiso cívico. Por otro lado, son metas también las relacionados con la reflexión sobre los modos en cómo pueden proteger sus datos personales o recorridos en internet. Es decir, "desarrollan una actitud ética en relación con aspectos legales de la información". (MEyD, 2017, p.13). Esta competencia se asocia a la capacidad "compromiso y responsabilidad" propuesto en el marco del MOA, en la medida en que el estudiante se compromete como ciudadanos perteneciente a un contexto nacional y global, y desde allí analiza las implicancias de las propias acciones (valores), e interviene de manera responsable para contribuir al bienestar de uno mismo y de los otros.

La competencia digital "Pensamiento crítico", aborda aquellas destrezas investigativas que le permiten al estudiante resolver problemas y tomar decisiones de modo crítico, usando aplicaciones y recursos digitales. Al respecto, entre las metas de logro los estudiantes consiguen identificar y definir interrogantes significativos, es decir, cuestionan y elaboran preguntas desafiantes que los movilizan a investigar

y a producir nuevos conocimientos. Se destacan, entre otras, las búsquedas de estrategias para dar solución a problemas como así también la selección, análisis e interpretación de diversas perspectivas para generar posibles acciones. En el marco del MOA, se vincula a la capacidad asociada del "pensamiento crítico", ya que la misma hace referencia al desarrollo de capacidades en los estudiantes para investigar, diseñar proyectos, resolver problemas y tomar decisiones de modo crítico utilizando recursos tecnológicos.

Finalmente la competencia digital "Uso autónomo de las TIC", apunta a la comprensión que los estudiantes pueden lograr en relación al funcionamiento de las TIC, integrándolas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De este modo, el texto expresa, que los alumnos "entienden cómo funcionan las TIC, incluyendo diversos sistemas, aplicaciones, redes y medios digitales", "conocen la relación entre las TIC y las necesidades sociales" –lo que les permite integrarlas a la vida cotidiana-, "investigan y resuelven problemas con las diversas aplicaciones que utilizan", y "transfieren el conocimiento previo para aprender a usar nuevos recursos" (MEyD, 2017, p.14). Según el MOA, la capacidad de "Aprender a aprender" se asocia a esta competencia digital, ya que la misma implica reconocer "las necesidades personales de aprendizaje, formular objetivos de aprendizaje, movilizar de manera sostenida el esfuerzo y los recursos para alcanzar los objetivos y evaluar el progreso hacia las metas propuestas, asumiendo los errores como parte del proceso" (MEyD, 2017, p.8).

Las Competencias digitales y su relación con los ejes destacados

Por otro lado, el PLANIED, incluye cuatro "ejes destacados", que están relacionados con las competencias de educación digital y los objetivos de aquel documento ministerial; y cuya integración es muy significativa para promover oportunidades de aprendizaje que construyan saberes relevantes. Estos ejes, según dicha propuesta invitan a los alumnos a "jugar, pensar, compartir, comunicar, crear y construir saberes en entornos digitales" (MEyD, 2017, p.15). Éstos son: la Programación, pensamiento computacional y robótica; el Ciberespacio, inteligencia colectiva, simulación; la Inclusión, calidad educativa y diversidad y el Juego, exploración y fantasía.

Con respecto al eje destacado Programación, pensamiento computacional y robótica, se visualiza que los estudiantes logran desarrollar conocimientos sobre los lenguajes y la lógica de las computadoras en relación con su realidad socio cultural. Es decir, "integran los saberes de las ciencias de la computación para solucionar problemas y estimular la creatividad". Por otro lado, "se valen de la programación y la robótica para desarrollar sus ideas y participar activamente en el mundo real" (MEyD, 2017, p.15). Este primer apartado, nos permite pensar en las implicancias del desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes: ¿Qué oportunidades de aprendizaje serían valiosas generar para potencializar el desarrollo de las competencias digitales?

Especialistas en el tema del pensamiento computacional⁶ tales como Xabier, Basogain Olabe, Miguel Ángel Olabe Basogain, Juan Carlos Olabe Basogain (2015), sostienen que aquel:

Es una metodología basada en la implementación de los conceptos básicos de las ciencias de la computación para resolver problemas cotidianos, diseñar sistemas domésticos y realizar tareas rutinarias. Esta nueva forma de abordar los problemas nos permite resolver con eficacia y éxito problemas que de otra forma no son tratables por una persona (Basogaian y otros. 2015: 3).

El eje destacado número dos se relaciona con el Ciberespacio, inteligencia colectiva, simulación. Aquí podemos destacar el potencial didáctico que pueden atribuirse a estos recursos, en la medida que los estudiantes logran comprender la importancia del ciberespacio como lugar de encuentro, intercambios, construcción y circulación de saberes. Se conforman comunidades de aprendizaje, que generan, a su vez, enseñanzas colaborativas a partir de la participación genuina. Además, de promover una inteligencia colectiva, los alumnos logran, "comprender y valorar la simulación⁷ como nuevo modo de aprendizaje propio de la cultura digital" (MEyD, 2017, p.16). Este es uno de los grandes desafíos para las prácticas de enseñanza en la actualidad, ya que nos permiten entender al ciberespacio como un soporte para las tecnologías, posibilitando la interacción de los estudiantes en el mismo, la puesta en práctica de múltiples funciones cognitivas, tales como la memoria, la imaginación, la observación, permitiendo además, formas novedosas de acceder a los conocimientos.

El eje destacado Inclusión, calidad educativa y diversidad, se relaciona e integra con los anteriores ya que nos advierte de la toma de conciencia por parte del estudiante de que forma parte de una "cultura digital", y la comprende como un camino o proceso hacia la inclusión y respeto a la diversidad. Se promueve la autonomía del estudiante en la medida que, "exploran de modo autónomo los modos emergentes de comunicación y cultura que facilitan el aprendizaje más allá de las fronteras de la escuela" entre otros (MEyD, 2017:16). Pero además, el aprendizaje se complejiza y asienta en un pensamiento que debe ser esencialmente crítico, pues debe saber interpretar de modo crítico los contenidos que se encuentran en Internet, a seleccionar las fuentes y a buscar información especializada de forma segura.

El último eje destacado Juego, exploración y fantasía, nos posiciona ante nuevos

⁶ La principal promotora del Pensamiento Computacional, Jeannette Wing (Wing, 2006), (Wing, 2011) introduce esta nueva forma de abordar los problemas basados en el potencial que ofrece la computación, tanto cuando se realiza con la ayuda de los ordenadores o en las propias personas. Disponible en: <https://www.um.es/ead/red/46/Basogain.pdf>

⁷ El universo multimedia permite emular situaciones o ambientes reales con variables complejas que reconstruyen casi con exactitud las condiciones originales. Estas materialidades digitales, con las que se puede interactuar, se llaman simulaciones. Disponible en PLANIED.

sentidos para las experiencias lúdicas que se generan y promueven en el aula mediados por entornos digitales, ya que éstas “facilitan la exploración y los procesos de construcción en los que los alumnos son protagonistas” (MEyD, 2017:16). Esto tiene implicancias en la construcción de la subjetividad como así también en los procesos de relación y trabajo colaborativo con otros.

Resignificar nuevos modelos de enseñanza en el marco del enfoque de desarrollo de capacidades y competencias

Es inevitable pensar que de lo expresado precedentemente emerge la necesidad de redefinir y resignificar nuevos enfoque para la educación que se brinda en nuestras escuelas, ya que debemos estar atentos a nuevas y desafiantes formas de acceder a la información, al conocimiento y a la promoción de nuevos modos de enseñar y aprender.

Por lo tanto, de los documentos ministeriales abordados precedentemente, desde las políticas educativas actuales, se desprende un enfoque pedagógico que basado en el desarrollo de capacidades y competencias nos posiciona ante la necesidad de repensar los fundamentos didácticos que deberán nutrir las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en los próximos años. De este modo asumimos que los cambios introducidos por la gestión educativa no sólo implican una mudanza terminológica, sino una reconstrucción de sentidos para definir y diseñar prácticas didácticas realmente innovadoras. En este sentido, las pedagogías críticas nos invitan a pensar la producción del conocimiento de una manera diferente en el entorno digital que nos rodea, ya que los saberes no pueden ser pensados como datos a ser apropiados de manera lineal, sino que es relevante, pensar en la construcción de un conocimiento que se redefine en espacios emergentes, abiertos, y flexibles. En concordancia con éste aspecto, el documento sobre MOA, se explicita la presencia de dos tipos de saberes: los prioritarios y emergentes, sobre la base de un enfoque educativo que pretende su integración progresiva. De este modo, se propone un abordaje integral e integrado de las propuestas de enseñanza. Los NAP – Núcleos de Aprendizajes Prioritarios–, son los saberes que se han organizado por áreas del conocimiento o disciplina y deben estar al alcance de todos los estudiantes, logrando así aprendizajes comunes de buena calidad. Los saberes emergentes se relacionan con la cotidianidad e implican desafíos para los alumnos, porque van más allá de los límites de las disciplinas e implican que las prácticas de enseñanza los aborden a través de proyectos o problemas reales del contexto en el que viven aquellos.

Desde los marcos ministeriales se desprende la idea de que si los docentes van a educar en competencias y capacidades a los estudiantes para ser ciudadanos activos, críticos y responsables de sus acciones, capaces de desarrollar sus propios proyectos de vida, deberían convertirse, por lo tanto, ellos mismos en intelectuales capaces de transformar y mejorar continuamente las prácticas de enseñanza.

Por otro lado, Antelo Estanislao (1999), propone una definición para abordar la «función intelectual» que desempeña el docente en la tarea de enseñar y en consecuencia, en el desarrollo de complejas capacidades y competencias en sus estudiantes. Su aporte para pensar las prácticas de enseñanza nos hace reflexionar sobre una amplia gama de funciones que están presentes tácitamente en nuestra tarea diaria. De este modo, el autor mencionado nos invita a construir saberes sobre nuestras prácticas, explicitando que «ser profesor» exige construir concepciones profesionales que le permitan comprender que para enseñar el docente tiene que "... ejercer la función intelectual", en el sentido de "(...) des-construir, disolver, hacer extraño lo habitual, pensar de otro modo, pensar en contra de las convenciones, problematizar lo obvio, hacer tajos –conflictos cognitivos- desnaturalizar, reactivar, des-sedimentar" (Antelo, 1999, p.83).

En concordancia en el documento ministerial de la provincia de San Juan publicado en el año 2017, los especialistas expresan la necesidad de focalizar la formación para el desarrollo de capacidades desde un enfoque didáctico –curricular que recupere la imagen de la institución educativa en tanto, espacio público, inclusivo y potencializador en la construcción de comunidades democráticas de aprendizaje. En consecuencia, López (2017) expresa que la:

Responsabilidad política y pedagógica de los formadores está asociada a garantizar efectivamente aprendizajes profundos, en un marco de respeto a la diversidad e igualdad de oportunidades. La igualdad de oportunidades se logra si los estudiantes desarrollan capacidades necesarias para la inserción social y la participación en la producción de un orden social más justo para todos (p.4).

Es oportuno afirmar que existe una consonancia con los marcos ministeriales abordados en el Plan Provincial de Actualización y Capacitación Docente 2016-2023 de la provincia de San Juan; en relación a los sentidos a considerar cuando se plantea una formación en competencia. Al respecto el documento explicita que las prácticas de enseñanza deben "desarrollar variadas y renovadas estrategias formativas que posibiliten aprendizajes profundos", como así también, modernizar las "prácticas de evaluación y de aprendizajes enfocándolas en las evidencias o indicadores de aprendizaje de capacidades" (López, 2017, pp.4-5). Este mismo documento, explicita la imagen del docente "investigador-reflexivo de su propia práctica", como fundamento del nuevo perfil profesional que debe asumir aquel, "de modo que pueda construir creativamente propuestas de enseñanza potentes para el logro de capacidades en los estudiantes". (López, 2017, pp.4-5)

Acorde con lo expresado precedentemente el educador no puede ser ya un sujeto transmisor que deposita sólo información. Hoy se necesita un "entrenador del conocimiento, que sirva de puente entre el aprendiz y su aprender – y que comprenda que-, (...) se necesita que el aprendiz desarrolle habilidades que le permitan crear, construir, emprender, adaptarse al cambio e incorporarse activamente a este mundo

incierto y complejo que nos impresiona y nos envuelve". (Riveros y Mendoza, 2005, p.324)

Por lo tanto, la nueva cultura digital desafía al educador a asumir un nuevo perfil de enseñante:

Con una actitud atenta y responsable, - capaz de analizar- todas las posibilidades que el medio le brinda, para poder hacer más atractivo, adecuado y exitoso el proceso de enseñanza y aprendizaje. (...) ayudar a los alumnos a aprender a aprender de manera autónoma en esta cultura del cambio y a promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas, (...) motivándolo a ser activo e interdisciplinario – en la construcción del saber-. (Riveros y Mendoza, 2005, p.325)

En este marco son indudables los aportes potenciales de la educación digital para cambiar las prácticas didácticas al interior de la escuela, transformando las clases en entornos virtuales de aprendizaje; ya que se necesitan sujetos capaces de desarrollar competencias digitales, es decir, capaces de enfrentar y dar respuesta al desafío de utilizar, comprender y manipular –desde destrezas complejas- la tecnología. Al respecto Riveros Víctor y María Inés Mendoza (2005), expresan que los procesos formativos en los que se incluye el abordaje de las TIC se caracterizan por ser flexibles, porque se adecuan a los ritmos de aprendizaje de los alumnos y a sus intereses; abiertos, porque las experiencias de aprendizaje se integran a otras otorgando continuidad al proceso; interactivos, porque el propio alumno experimenta, analiza, utiliza y evalúa por sí mismo la información que obtiene.

Reconociendo los usos significativos de las TIC, -para enseñar y aprender-, es que asumimos junto a Rivera Víctor y María Inés Mendoza (2005) la necesaria tarea pedagógica de fundamentar las prácticas de enseñanza desde criterio didácticos que reconozcan aquellos aportes en la construcción de aprendizajes significativos, como potencializadores, a su vez del desarrollo de competencias digitales. Estos principios pedagógicos orientadores se relacionan con:

Aprender a pensar y actuar, aprender constructivo y saber colectivo; aprender activo, individual y social; aprender para entender, aprender cómo proceso social, colaborativo y socialmente comprometido, aprender como interacción social, lo que conlleva a un aprender distribuido socialmente, situado, generalizado y autorregulado (Riveros y Mendoza, 2005, p.328).

Conclusión

Como hemos observado a lo largo de este escrito, el tema sobre formación en capacidades fundamentales y competencias digitales ha cobrado una gran relevancia en estos últimos tiempos. Distintos especialistas e investigadores están abocados en el análisis y diseño de propuestas pedagógicas y didácticas que apunten al desarrollo significativo de aquellas. El debate se centra en la necesidad de recuperar los verdaderos sentidos y usos de las TIC puestos al servicio de buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es oportuno interrogarse una vez más:

¿Qué decisiones curriculares podría tomar el docente para promover el desarrollo de capacidades y competencias digitales?, ¿Cuál es el valor didáctico de las TIC en la promoción de buenas prácticas de enseñanza?, ¿Cómo articular e integrar propuestas de enseñanza mediadas por las TIC en la construcción de aprendizajes situados, sobre la base de aprendizajes basado en conocimientos prioritarios y emergentes?

De este modo, una verdadera y auténtica Educación digital será capaz de formar futuros ciudadanos con capacidades y competencias complejas, para manipular y hacer un uso crítico de las TIC. Esto, implica el desarrollo de competencias digitales, que los habilitará para participar en un mundo en permanente transformación, con destrezas para comunicarse utilizando distintos medios, analizando diversas fuentes de información en distintos formatos, capaz de utilizar la información para resolver problemas de su entorno inmediato, y demás, interactuando colaborativamente con otros con ética y responsabilidad.

El enfoque en competencias nos ha permitido abordar un aspecto importante para la educación actual, el que tiene que ver con la desafiante tarea de tomar decisiones en relación a la selección de saberes y a su organización en la construcción metodológica de aprendizajes contextualizados. De ahí la importancia de reflexionar sobre la integración de las TIC a las propuestas de intervención en el aula, abordando los sentidos didácticos e implicancias de aquellas como medios al servicio de buenas prácticas de enseñanza.

Algunos autores han intentado promover la incorporación e integración de las TIC en las prácticas de enseñanza en todos los niveles del sistema educativo. Uno de éstos diseños es el conocido como modelo TPACK⁸ (Technological Pedagogical Content Knowledge), el que se construye desde una trama de argumentos didácticos que recuperan tres tipos de conocimientos: el tecnológico, el pedagógico y el propio del contenido de la disciplina que se desarrolla en la tarea educativa. El punto de partida de este diseño se focaliza en la necesidad de trabajar sobre un conjunto de decisiones que se generan de la intersección que construyen al conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar. Actualmente en estos contextos atravesados por una virtualidad -que vino para quedarse definitivamente- vale la pena profundizar en este aporte metodológico que aún se encuentra poco desarrollado en nuestro contexto educativo. Esto implica, reconocer las enormes potencialidades que conllevan la mixtura de la reflexión tecnológica y la pedagógica en una acción didáctica en escenarios virtuales.

Concluimos en que los nuevos escenarios escolares actuales, atravesados por las tecnologías, desafían y exigen prácticas docentes acordes con un uso didáctico significativo de los recursos tecnológicos, de ahí la relevancia de la figura del profesor

⁸ Mishra y Koehler (2006) denominan TPACK al conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar.

como un intelectual transformador, capaz de desarrollar competencias relevantes que den respuestas a las necesidades de su actuación pedagógica. Serán los espacios de formación docente, tanto universitarios como los Institutos de Formación Superior, quienes asuman el profundo compromiso de promover modelos de enseñanza que desafíen trayectorias escolares ajustadas a los complejos escenarios tecnológicos.

Bibliografía

- Acosta Silva, D. (2017). Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una síntesis. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15- pp. 471-489.
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Ginebra, Suiza. UNESCO. Oficina Internacional de Educación.
- Antelo, E. (1999): *Instrucciones para ser profesor*. Bs. As. Santillana.
- Area Amador, E. y otro. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. En *Revista Española de Documentación Científica*. N° Monográfico 46-74.
- Area Amador, E. y otro. (2016). Modelos de interacción didáctica de las TIC en el aula. En *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, N° 47, V. XXIV.
- Arias Oliva, M. y otros. (2014). El desarrollo de competencias digitales en la educación superior. En *Revista Historia y Comunicación social – Vol. 19, N° Esp. Enero*, pág. 355-366.
- Battro, A. (1997). *La Educación Digital: una nueva era del conocimiento*. Bs. As. Editorial EMECE.
- Basogain Olabe, X. y otros. (2015). RED-Revista de Educación a Distancia, 46(6). 15-Sept.-2015 DOI: 10.6018/red/46/6 <http://www.um.es/ead/red/46/Basogain.pdf>
- Bixio, C. (2008). *Enseñar a Aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza – aprendizaje*. Santa Fe. Homo Sapiens.
- Camilloni, A. y otros. (2008). *El saber didáctico*. Bs. As. Paidós.
- Coronado, M. (2009). *Competencias Docentes: Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Bs. As. Noveduc.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Bs. As. Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (2008). *Miedo y Osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Bs. As. Siglo XXI.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la Enseñanza*. Buenos Aires.

- Amorroutu Ediciones.
- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós. Bibliotecas Pedagógicas del Colegio de Profesores.
- Guyot, V. (2000). *La Enseñanza de las Ciencias*. En *Alternativas* N° 17. LAE. UNSL.
- Koehler, Matthew y Punya Mishra (2006), "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Disponible en inglés en:
http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *Marco Nacional de Integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. Secundaria 2030*. Resolución CFE N° 330/17.
- Marquès Graells, P. (1999). *Evolución de la Tecnología Educativa. La Tecnología Educativa: conceptualización, líneas de investigación*. (última revisión: 24/01/11). Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/tec2.htm>
- Narodowski, M. y Scialabba, A. (compiladores). (2012) *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Bs. As. Prometeo.
- Panza González, M. (1986). *Fundamentación de la Didáctica*. México. Gernika.
- Pérez Lindo, Augusto. (2012). *Competencias Docentes para el Siglo XXI*. Bs. As. Tinta fresca.
- Lévy P. (2007). *Cibercultura: La Cultura de la Sociedad digital*. Anthropos Editorial. México. Disponible en: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/levy-p-1997-cibercultura.pdf>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Córdoba. Editorial Yammal. 2007.
- López, J. y otros. (2017). *Plan provincial de actualización y capacitación docente 2016-2023. Proyecto "Estrategias de enseñanza para el desarrollo de capacidades y competencias". De la formación centrada en contenidos a la formación para el desarrollo de capacidades. Las secuencias didácticas desde la formación para el desarrollo de capacidades*. Ministerio de Educación del gobierno de la provincia de San Juan.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros*. Madrid Alianza Editorial.
- Riveros, V. y Mendoza, M. I. (2005). *Bases teóricas para el uso de las TIC en Educación*. Encuentro Educativo. Vol. 12. Disponible: https://tic-apure2008.webcindario.com/TIC_VE3.pdf

- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). Volver a pensar la clase. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Sanjuro, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Santa Fe, Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de una nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
- Steiman, J. (2008). Más didáctica (en la educación superior). Bs. As. USAM. Miño y Dávila.
- Tedesco, J. C. (2000). Educar en la Sociedad del Conocimiento. Bs. As. Fondo de Cultura Económica.
- Vaillant, Denise y Carlos, Marcelo. (2015). El ABC y D de la Formación Docente. España. Ediciones NARCEA.
- Valverde Berrocoso, J. y otros. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con tic. Universidad de Salamanca. Grupo de investigación reconocido "Nodo Educativo".
- Zabala, A. y Arnau Col, L. (2007). 11 Ideas Claves. Cómo aprender y enseñar competencias. 3. Barcelona Ed. Graó.