



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VI Número:3 Artículo no.:55 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2019

TÍTULO: Las tecnologías en la reconfiguración de los modelos pedagógicos contemporáneos.

AUTOR:

1. Máster Mellemer Arias Zabala.

RESUMEN: Cotidianamente escuchamos hablar de dispositivos, de Ovas, Avas, Moocs, E-learning, M-learning, entre otras formas de nombrar las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuya lógica nos muestra el lugar central que tiene el dispositivo tecnológico en las nuevas concepciones de educación. La presencia de estos dispositivos, tanto en la educación básica como en la superior, no responde, en modo alguno a una moda. Ellas verdaderamente dan cuenta de un replanteamiento de lo pedagógico, en el que aparece comprometido el Ser y la razón de ser de la formación contemporánea. De estas consideraciones nos ocuparemos en este texto, el cual se deriva del proyecto de investigación “Pensamiento computacional y prácticas educativas. Una experiencia pedagógica con la implementación del lenguaje de programación Scratch”.

PALABRAS CLAVES: Tecnologías, educación, enseñanza, aprendizaje, modelos pedagógicos.

TITLE: Technologies in the reconfiguration of contemporaneous pedagogical models.

AUTHOR:

1. Máster MelleMBER Arias Zabala.

ABSTRACT: We witness an age where technology has turned into an imperative when times come to rethink education. We hear every day talking about devices like Ovas, Avas, Mooc, Elearning, Mlearning, among other forms of naming the teaching and learning strategies whose logic show us the central role of the technological device in the new conceptions of education. The presence of these devices, both in basic and higher education, does not respond, in any way, to a fashion. They truly account for a redefinition of the pedagogical, where there is a compromise of the Being and the *raison d'être* of contemporaneous formation. We will deal with these considerations in this text, which comes from the research project “Computational Thinking and Educational Practices. A pedagogical experience with the implementation of the Scratch Programming Language”.

KEY WORDS: Technologies, education, teaching, learning, pedagogical models.

Los nuevos mediadores tecnológicos han habituado a los jóvenes y niños a leer las páginas como si fueran una lámina electrónica o un paisaje de acontecimientos en el que los relatos afloran y se visualizan de manera yuxtapuesta, con tratamientos textuales y narrativas diferentes. En este sentido, la mirada tiende a ser selectiva, antes que globalizante, trabaja desde un principio de economía que simplifica los recursos lingüísticos y los cifra en una suerte de metalenguajes comunicativos, que hacen que las interacciones entre los miembros de una misma red de actores sean eficientes y efectivas.
(Mora, 2012, p. 109).

INTRODUCCIÓN.

A pesar de vivir en un mundo de sospechas, pocas personas ponen hoy en duda el papel que debe jugar la educación para poner en sintonía los saberes que adquieren los niños y jóvenes en la vida cotidiana y aquellos formalizados, que transmite la escuela. Los modelos pedagógicos tradicionales se han tenido que desplazar para dar cabida a otras concepciones que reconocen la formación como un acontecimiento constructivo, compartido, de carácter cultural y social, en el que cada estudiante y

cada docente se identifica como agente activo, gestor de su conocimiento y protagonista de una construcción de la que son parte sustantiva, tanto la historia personal y los saberes previos, como los acervos adquiridos socioculturalmente.

Sabemos que las nuevas tecnologías han contribuido a modificar de manera drástica las condiciones en las que nos relacionamos con el presente y avizoramos el futuro, y aunque como señaló Vigotsky (1978), “toda nuestra existencia está ‘mediatizada’ por instrumentos, incluida la actividad psicológica la cual está ‘mediatizada’ por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje” (p. 3), no deja de ser sintomático que hoy la educación se encuentre en crisis, justamente, por la resistencia que tenemos los docentes para entender la naturaleza de esas mediaciones y el sentido de las transformaciones que estamos presenciando.

En este contexto, se formula el proyecto de investigación titulado: “Pensamiento computacional y prácticas educativas. Una experiencia pedagógica con la implementación del lenguaje de programación Scratch”, en el contexto del Doctorado en Ciencias de la Educación, Área Pensamiento Educativo y Comunicación, de Rudecolombia, UTP. Se trata de una propuesta que busca establecer estrategias para fortalecer las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas, usando Scratch, uno de los lenguajes de programación más utilizados globalmente en educación básica y media, el cual, por un lado, fortalece en los estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas y lógicas, que contribuyen a cualificar los procesos de aprendizaje en la escuela, y por otro lado, dinamiza la práctica educativa de los maestros, al permitirles introducir a los estudiantes, de manera didáctica y amigable, en el aprendizaje de conceptos de programación, el uso de códigos y la aplicación de instrucciones, al tiempo que estimulan el ingenio, la creatividad y la funcionalidad de los recursos creados.

El presente texto reconstruye el panorama en el que se hace evidente la necesidad de transformar las prácticas educativas de los docentes, con miras a lograr verdaderos impactos con el tipo de enseñanza que se está ofreciendo en las instituciones educativas de Colombia. En la mayoría de estas

instituciones, las áreas de tecnología, informática y comunicación se han empeñado en implementar planes de estudio en los que poco o nada se trasciende el uso operativo e instrumental del computador; es decir, enseñar ofimática. Esta manera de asumir la formación desconoce, que por su propia cuenta, los estudiantes realizan cotidianamente procesos de apropiación de códigos y lenguajes computacionales, la mayoría de ellos visuales, a partir de la interacción con dispositivos, aplicaciones, redes sociales, plataformas interactivas, sistemas operativos, videojuegos, pantallas, tutoriales, entre otros, que además de familiaridad, les aportan saberes valiosos para su inserción en ambientes de aprendizaje orientados por este interés.

Si bien la aparición de los lenguajes visuales de programación y su incorporación a la educación tiene más de una década, es importante señalar cómo en Colombia, las tecnologías de la información y la comunicación no han logrado asumirse como una estrategia para movilizar el cambio educativo y la transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros. En este contexto, nuestro interés se enfoca en analizar el papel de los docentes en la implementación de las tecnologías de la comunicación y la información, y en la concepción de los modelos pedagógicos que requiere la educación contemporánea, a la luz del tipo de competencias que se espera que desarrollen estudiantes y docentes, para lograr una sintonía con las demandas educativas del siglo XXI.

En el desarrollo del texto, se aspira a sustentar cómo gracias al flujo constante de información y de contenidos, por diferentes medios y redes, la relación entre docentes, estudiantes e institución educativa tiene que ser interactiva y recíproca, lo que implica asumir el principio de reconocimiento del otro como un interlocutor válido, dotado de saberes y competencias, con capacidad para participar activa y críticamente de todas las etapas del proceso formativo. Sólo así se podrá transformar el quehacer pedagógico en una práctica, que al margen de la transmisión de unos saberes específicos, se ocupe de la formación de seres reflexivos, sensibles y autónomos, capaces de producir entornos más afectivos y cambios más profundos en el mundo que habitan.

DESARROLLO.

¿Cuáles de los modelos pedagógicos actuales son los adecuados para asumir los nuevos desafíos del aprendizaje del siglo XXI?, ¿cómo lograr articular las prácticas que ha venido implementando la educación con las formas de aprender en la era digital?, ¿cómo pueden las tecnologías de la comunicación y la información aportar pedagógicamente a la construcción de procesos formativos basados en la interactividad, la simultaneidad, la conectividad, entre otros factores?, ¿Es posible apuntar desde estos dispositivos a la formación de ciudadanos integrales, capaces de trascender la transitoriedad en la que se instala el pensamiento del sujeto contemporáneo? Este panorama de inquietudes da cuenta de los grandes desafíos a los que estamos enfrentados los educadores en el presente.

Aunque en lo que va corrido del siglo XXI se han hecho esfuerzos por reflexionar sobre el papel que deben jugar los docentes a la hora de asumir las tecnologías de la comunicación y la información como recurso para transformar los modos de aprender y enseñar, resulta clave identificar cómo los modelos pedagógicos contemporáneos se potencian con la implementación de los nuevos recursos tecnológicos, surgidos en la era digital.

Para empezar, es importante ubicar qué es y qué no es un modelo pedagógico, en aras de repensar su valor y utilidad en el contexto educativo. Como señala Gutiérrez (2014): “Por ninguna razón los contenidos o temas de aprendizaje pueden constituir el núcleo fundante de ningún modelo, que en rigor, pretenda llamarse pedagógico, ni en la concepción ni en la taxonomía de éstos”. La razón es simple: es el sujeto, entendido en su integralidad, el que constituye el centro de activación de los procesos formativos, y en consecuencia, es en torno a esta consideración que se deben construir o adoptar los modelos pedagógicos y sus didácticas. El desafío de la educación es, justamente ese: pensar de manera permanente la formación de las personas, en función de su condición como seres sociales y culturales, que han crecido en medio de tradiciones y que han sido moldeados por una

historia colectiva y otra individual, en la que se afianzan formas particulares de actuar frente a las situaciones mundo, se asumen preferencias, se despliega la sensibilidad, y sobretodo, tiene lugar el ejercicio pleno de la acción de producir sentido desde las propias competencias desarrolladas.

Nuestra experiencia, como sujetos formados, nos ha permitido constatar cómo, a lo largo de la vida, hemos sido sometidos a procesos educativos reductivos, sesgados por la fuerza o la inercia de unas tradiciones académicas que poco o nada se han interesado por leer los entornos. Esto ha dejado unas marcas profundas en nuestras prácticas cotidianas y en la manera como hemos creado nuestros hábitos de vida. Por eso, cuando nos ha correspondido asumir el papel de educadores, como es nuestro caso, solemos replicar estos modelos de manera patente, al margen de cualquier consideración sobre lo que implica reconocerse en las dinámicas de una contemporaneidad que nos insta a asumir nuestras maneras de enseñar y aprender.

Nos cuesta reconocer y valorar la identidad que están construyendo los niños y jóvenes en formación y lo que significa, que en el presente, desde muy temprana edad, estos tengan acceso a grandes cúmulos de información en tiempo real, que sean protagonistas de experiencias y saberes valiosos, adquiridos al margen de la escuela. En el mismo sentido, nos ha costado participar del ejercicio pedagógico de desplazamiento del maestro como único portador de los saberes válidos para la institución educativa; sobre todo, estas situaciones han generado gran frustración y resentimiento en aquellos docentes habituados a recitar de memoria los contenidos de sus cursos, tomando como referente los libros ejemplares diseñados por editoriales comerciales, para que los estudiantes los consignen en sus cuadernos de apuntes, sin cuestionar su legitimidad o pertinencia. De hecho, nos molestamos, porque ya los estudiantes no portan los cuadernos o libretas tradicionales de apuntes. Todos están armados con celulares inteligentes y tabletas digitales, en las que, además de tomar sus apuntes, pueden realizar consultas, expandir las búsquedas a temas relacionados, cruzar fuentes e intercambiar notas con otros compañeros, sin salir del espacio de la clase.

Aunque, como lo precisa Serres (2013), “las ciencias cognitivas muestran que el uso de la Red, la lectura o la escritura de mensajes con los pulgares, la consulta de Wikipedia o Facebook no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la tiza o del cuaderno” (p.21), es necesario reconocer cómo estos procesos posibilitan el desarrollo de nuevas maneras de manipular varios tipos de información a la vez, e integrar y sintetizar contenidos, lo que resulta de gran relevancia para repensar los modelos pedagógicos en los cuales se conjugan la apuestas formativas para estos jóvenes.

A diferencia de otros campos de acción, en los cuales estos cambios de paradigma no tienen tanta incidencia, en la educación el impacto es drástico; por eso, los educadores estamos avocados a comprender las mediaciones que intervienen en los modos de transmitir los saberes y el efecto que tales mediaciones tienen en la concepción que se asume de educación. Sabemos que no existen saberes, ni sujetos, ni acciones neutras. Todo lo que realiza el individuo, en tanto sujeto integral, está moldeado por el lenguaje, y como sabemos, tampoco existen lenguajes neutros. De allí la relevancia que tiene, para la educación contemporánea, la experiencia compartida en la construcción de las relaciones de reciprocidad que reclama el acto formativo y la necesidad que se deriva de asumir prácticas pedagógicas que encaren y revaloren tales realidades, en lugar de desestimarlas.

Ahora bien, si tenemos en cuenta, como señalan Bohorquez & Gutiérrez (2004), que “los modelos pedagógicos son categorías que describen y explican concepciones y prácticas de enseñanza, permiten estructurar temas pedagógicos y mostrar su sentido en el contexto social donde surgen” (p.10), no debemos olvidar que para su implementación es necesario partir de un conocimiento profundo del papel que aspiramos a que jueguen el profesor y el estudiante, y el tipo de relaciones que deben dominar en la interacción de esta dupla, en términos de perspectivas y conductas, ritmos de trabajo, medios educativos, resultados de aprendizaje y currículo, dado que como precisa Gutiérrez (2014),

“todo modelo es en el fondo un sistema [...] -es decir- un conjunto de elementos con una estructura y unas dinámicas interdependientes que apuntan hacia un mismo fin”.

Toda apuesta educativa es un proyecto en devenir; compromete una intencionalidad formativa que debe tomar en consideración las contingencias de tiempo y de lugar. Al incidir en la construcción de un proyecto de vida integral, debe además, ser adaptativo y relacional; es decir, se espera que esté fuertemente articulada a las dinámicas que nombran y le dan sentido a la época; sólo así se podría evaluar su pertinencia y viabilidad.

Al respecto, resulta iluminador el planteamiento de Serres (2013), cuando hace conciencia sobre la evolución de los soportes del saber y su incidencia en las maneras de aprender y enseñar: “En otros tiempos, el saber tenía como soporte el cuerpo del sabio, un aeda o un griot africano. Una biblioteca viviente ...: ése es el cuerpo docente del pedagogo. Poco a poco, el saber se hizo objetivo: al principio en rollos, en vitelas o pergaminos, soportes de escritura; luego, a partir del Renacimiento, en los libros de papel, soportes de imprenta; por último, hoy en día, en la Red, soporte de mensajes y de información (p. 27).

Justamente esta conciencia de la “evolución histórica de la pareja soporte-mensaje” (Serres, 2013, p.27), es la que debe convertirse en punto de reflexión permanente para entender cómo se transforma la función de enseñanza en una cultura, y en consecuencia, cuál es la función que cumplen tales saberes y los soportes de transmisión que más utiliza. Si con la escritura, los griegos inventaron la *paideia* como base de la educación, y con la imprenta se popularizaron los mecanismos y las estrategias para estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de marcos reglados de alcance colectivo.

La pregunta que nos insta, entonces, a responder Serres (2013) es ¿Qué enseñar o qué transmitir hoy? Podríamos decir, de manera genérica, que “los saberes”, pero el autor nos recuerda, como ya lo señalamos atrás, que hoy el saber se encuentra en todas partes, disponible en la red y objetivado a

través de diferentes dispositivos y recursos. Podríamos, entonces pensar, que el problema es la accesibilidad y la cobertura de la red, pero de nuevo el llamado de atención nos reubica en la realidad: “hoy todo el saber es accesible a todos” y gracias a la efectividad de los sistemas de transmisión está a disposición de todos; es decir, el saber pulula por todos lados, y en consecuencia, es necesario reconocer que los nuevos usuarios de la educación han sido formateados por los medios masivos y la publicidad; en cierto modo, se gestaron en la sociedad del espectáculo y fueron inducidos en las dinámicas seductoras de las pantallas, antes de entrar en contacto con los sistemas de la enseñanza formal. En este mismo orden de ideas, estas generaciones han incorporado a su existencia la manipulación y uso de los dispositivos tecnológicos, y con esto, han naturalizado sus funciones en diferentes contextos de actuación.

En la radiografía de ese nuevo ser humano, que nos corresponde formar hoy, Serres (2013) reconoce una mutación sustantiva, que los docentes nos negamos a identificar: “Por el teléfono celular, acceden a cualquier persona; por GPS, a cualquier lugar; por la Red, a cualquier saber: ocupan un espacio topológico de vecindades, mientras que nosotros vivíamos en un espacio métrico, referido por distancias. Ya no habitan el mismo espacio. Sin que nos diéramos cuenta, nació un nuevo humano, durante un intervalo breve, el que nos separa de los años setenta. Él o ella ya no tiene el mismo cuerpo, la misma esperanza de vida, ya no se comunica de la misma manera, ya no percibe el mismo mundo, ya no vive en la misma naturaleza, ya no habita el mismo espacio. Nacido bajo epidural y con nacimiento programado, no le teme a la misma muerte, bajo cuidados paliativos. Al no tener la misma cabeza de sus padres, él o ella conoce de otra manera. Él o ella escribe de otro modo (pp. 21-22)”.

De allí el llamado de urgencia hecho a los educadores en el sentido de encausar la formación hacia realidades más complejas que la simple transmisión de contenidos. Adaptarnos al cambio representa un desafío permanente para nuestra vida. Producto de reinenciones constantes, los sujetos nos vemos forzados a transformar nuestras relaciones con el entorno y nuestra comprensión de las cosas del

mundo. Cada nueva situación nos desubica y demanda un cambio de mirada, una actuación más coherente, una interpretación ajustada a las dinámicas del espacio-tiempo, que se ajuste a las circunstancias del contexto. Esta dependencia de lo circunstancial, de lo cambiante, nos remite de nuevo a la cuestión de cómo trascender en la construcción de un modelo formativo, que desde una plena conciencia de las dinámicas de la época, sea capaz de reconstruir sus lógicas de interacción y reciprocidad con los sujetos en formación.

Si reconocemos que las nuevas generaciones reconstruyen sus identidades en relación estrecha con las pantallas y los recursos interactivos, que estimulan las redes sociales, debemos también aceptar que hoy se están generando cambios profundos en la manera cómo los seres humanos experimentan los lenguajes, especializan sus hábitos cotidianos y desarrollan sus nuevas competencias para la vida. Es prioritario, que en la reflexión de su quehacer, los docentes destinemos el tiempo justo para analizar las implicaciones de las tecnologías comunicativas y las prácticas que de ellas se derivan, en las lógicas de nuestras propias profesiones.

Tal vez, el gran error que hoy cometen las instituciones educativas y los docentes, como parte sustancial de ella, sea ignorar estos nuevos escenarios de formación, transformación y de socialidad, desestimando que a través de actividades rutinarias como el *chat*, los jóvenes están reinventando la escritura, están obligando a las academias a incluir sus léxicos en el sistema normatizado, están haciendo que los adultos tengamos que incorporar nuevos códigos comunicativos y nuevos medios para la interpretación y la acción comunicativa. Aquí no tienen valor los viejos preceptos, pues la reinención comunicativa y las prácticas mismas dejan sin piso la norma estable que impone la institución tradicional, desde sus estructuras caducas.

Si aceptamos la complejidad de esta realidad y reconocemos que desde hace rato los jóvenes habitan lo virtual, que son capaces de realizar diferentes tareas en simultáneo con informaciones diversas, y que el uso de las redes jalonan otras formas de lectura y escritura en las que se despliegan modos

novedosos de conocer, comprender con los mensajes, de acceder a bloques ampliados de información o de alimentar la afectividad sin ningún tipo de restricción espacio-temporal, se hace necesario, que desde las nuevas prácticas educativas, al menos, se propenda por:

- a. Construir comprensiones que animen cambios en los paradigmas educativos y contribuyan a generar una nueva relación entre los estudiantes, los docentes y los saberes que deben preocupar a la educación contemporánea.
- b. Reconfigurar los lenguajes con los cuales se estructuran los modelos pedagógicos y sus estrategias didácticas.
- c. Reconocer que los docentes deben estar en capacidad de ampliar las competencias y los dominios con los que se desenvuelven, para ajustarlos a las demandas de la contemporaneidad.
- d. Desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas que permitan pensar de manera sistémica la formación, redimensionando la intencionalidad con la cual se forma al ser humano de hoy.
- e. Reubicar y articular el contexto espacio-temporal en el que se desenvuelve la institución educativa, removiendo la inercia de tradiciones académicas caducas.
- f. Replantear los procesos de interacción mediados y su lugar en la configuración de las nuevas identidades de los sujetos en formación.
- g. Resignificar el papel del docente, cambiando la prioridad de sus intereses, para que logre trascender el papel de mero transmisor de contenidos.

Indudablemente, nuestro presente está atravesado por una idea de progreso que es dominante, heredada de la modernidad, en la que se conjugan tanto las promesas de la economía, como los ideales de una política y una educación que han materializado sus logros en la lógica de un poder que parece interesarle más la novedad que la tradición; sin embargo, hay que reconocer que muchas iniciativas derivadas de los actuales sistemas de construcción e intercambio de información en red, apuestan por

reconfigurar la perspectiva de una comunicación, una memoria y unos modos de intercambio más recíprocos, afianzados en potenciar los intercambios y las nuevas socialidades.

En este escenario, la educación se ha visto empujada a reconsiderar sus modos de mediar la relación con el presente, por vía de unas nuevas maneras de entender las mutaciones de la época. Los sujetos hemos cambiado nuestros hábitos por efecto de la alteración de las rutinas y la incorporación drástica de las tecnologías que dominan nuestra cotidianidad.

Como en otros campos, la evolución de la tecnología de la información y de la comunicación ha estado aparejada con un proceso complejo de expansión y potenciación del cuerpo y la mente humana, y por la capacidad de los sujetos para tejer nuevas relaciones de mediación espacio-temporal. Un cambio que desde comienzos del siglo XXI se refleja en la proliferación de dispositivos portátiles, incorporados como prótesis al cuerpo de las personas, los cuales, además de proporcionar una capacidad de interacción y de comunicación ubicua, sin conexiones fijas, ni relaciones de dependencia de otros dispositivos, permite recuperar acumulados de información incalculables, acceder a bibliotecas, archivos especializados o información clasificada. Esto posibilita un acceso más directo a las fuentes, una margen de acción más amplio para poder confrontar las diferentes versiones de un mismo relato y la opción de que los grupos sociales organizados puedan participar activamente desde cualquier lugar del mundo, en la construcción de estas nuevas realidades. Una sociedad, que en medio de los apremios del presente, puede replegarse o desplegarse plenamente, para ayudar a reubicar los márgenes históricos y los imaginarios culturales que configuran nuestros asideros identitarios.

Tal vez, dos de los autores que mejor han entendido el panorama de mutaciones que están abriendo las tecnologías digitales y su potencial para animar nuevas formas de reconfiguración de los procesos formativos y de comprensión de nuestro lugar como sujetos históricos y culturales sean Pierre Lévy y Manuel Castells. Desde la consideración del problema de “las individualidades y la construcción

de la inteligencia colectiva”, Pierre Lévy (1994) ha despejado un campo para señalar cómo las redes y los dispositivos tecnológicos han propiciado, tanto un modo de producción y acceso al conocimiento, como un nuevo modo de mediación con los referentes de nuestro tiempo, al permitir una comunicación de tipo transversal que se afianza en una mejor exploración de la memoria colectiva. Tal proceso, según el autor, se produce en dos niveles: Primero, impulsando comunidades interesadas en ampliar el contenido mismo del conocimiento con la creación colectiva, y segundo, especializando grupos preocupados por describir y organizar ciertos contenidos de acuerdo a lógicas de interacción e intercambio que les permitan a otros acceder a los acumulados de información disponible. De esta manera, precisa Levy (1994), “no solamente todo el mundo se convierte en autor sino también en prescriptor, organizador de la memoria colectiva, documentalista, crítico. En suma, todo el mundo se vuelve mediador”.

En el mismo sentido, Castells (s.f) en el texto *Internet y la sociedad red*, nos alerta sobre los desafíos que representa reconocerse como miembro activo de la sociedad de la información y el papel de la comunicación como dispositivo de poder, precisando cómo el uso y la apropiación de las tecnologías digitales de nuestro tiempo, han contribuido a sobredeterminar la especificidad de la especie humana y de sus sistemas de interacción basados en una comunicación consciente y significativa. Para este autor, “el proceso de formación y ejercicio de las relaciones de poder se transforma radicalmente en el nuevo contexto organizativo y tecnológico derivado del auge de las redes digitales de comunicación globales y se erige en el sistema de procesamiento de símbolos fundamentales de nuestra época” (Castells, s.f); por tanto, en esta época, el análisis de las relaciones de poder que dominan casi todas las instancias institucionalizadas, pasa necesariamente, por comprender la especificidad de las formas y procesos de la comunicación socializada; es decir, lo que en el contexto reconocemos como la “sociedad red”. El papel de la educación y el ejercicio del docente en la construcción de esta conciencia del presente resulta determinante.

CONCLUSIONES.

El panorama que hemos esbozado, nos señala que la apropiación de las tecnologías de la comunicación y la información y su implementación en la escuela, ha estado precedida de una larga historia de éxitos y fracasos; sin embargo, perspectivas novedosas como las que proyectan el pensamiento computacional, los lenguajes de programación visual como Scratch y la informática creativa, abren otros horizontes, en los que se busca superar formas restrictivas de entender la relación de los niños y jóvenes con las tecnologías emergentes.

La implementación de las plataformas virtuales en la educación superior, como el e-learning y los Mooc, entre otras estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje autónomo, han ganado impulso en la última década. Estos dispositivos demandan de los estudiantes nuevas competencias comunicativas, lingüísticas y cognitivas, pero también las actitudes y aptitudes que les permitan contextualizar los lenguajes emergentes, sus léxicos y los significados para gestionar su conocimiento.

Como señala Jesús Martín-Barbero (2000), aunque la condición que exhiben los jóvenes de hoy se asemeja a “una falta de forma”, debemos entenderla mejor como la apertura a muy diversas formas de adaptación: “una camaleónica adaptación”, que le posibilita a estas generaciones incorporarse a los contextos que abre la contemporaneidad, desde unas estructuras flexibles que no encuentran ajenos –precisa el autor– los idiomas del video, los lenguajes audiovisuales y las lógicas del computador; unas generaciones que han logrado desplegar las competencias necesarias para penetrar y desenvolverse en la complejidad de las redes informáticas, de manera adaptativa y sin restricciones. Estas son las realidades que debe estar en condiciones de incorporar un modelo pedagógico en la actualidad, porque ellas patentizan la sensibilidad con la que asisten los jóvenes a las aulas de clase. En consecuencia, se espera que el docente del siglo XXI sea altamente competente en la lectura de su contexto educativo, en el diseño de entornos de aprendizaje, en el uso creativo de los recursos comunicativos

y en la apropiación y resignificación de las tecnologías disponibles, para aprovechar las condiciones de posibilidad que estos dispositivos le abren a los estudiantes y la afinidad que estos tienen para compenetrarse con su arquitectura y lógica operativa.

Los dispositivos tecnológicos, los recursos educativos, la comunicación mediada, y de manera particular, las redes sociales, le plantean a la educación un desafío para repensar las mediaciones comunicativas, entender las mutaciones de los lenguajes y comprender qué tipo de relaciones espacio-temporales intervienen los procesos de reconfiguración de nuestras sociedades, en una época en donde la movilidad, la inestabilidad y el desasosiego se han vuelto dominantes.

La simultaneidad de acciones, la instantaneidad, la vivencia de situaciones ajenas y distantes como si fueran propias, la incorporación de nuevos hábitos de vida regidos por soportes de memoria diferentes a los tradicionales, el surgimiento de nuevas dependencias mediáticas y la autonomización de muchos procesos de aprendizaje son la manifestación clara de que estamos experimentando unas mutaciones que comprometen nuestros modos habituales de comprender y practicar el mundo en que vivimos. Incorporar a nuestros proyectos educativos estas dinámicas, es el reto que nos espera, si queremos actuar como docentes trascendentes, en coherencia, sobre todo, con el momento histórico que estamos viviendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Mora, Vicente Luis (2012). El lectoespectador, España: Seix Barral.
2. Vygotsky, Lev S., (1978). El desarrollo de los procesos psíquicos superiores. Barcelona: Grijalbo,
Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
3. Gutiérrez, Elio Fabio, (2014). “Administración y evaluación de emprendimientos curriculares. Más allá del Plan de estudios y de las didácticas transmisionistas”. Pereira, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Rudecolombia, UTP.
4. Serres, Michel, (2013). Pulgarcita, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

5. Bohórquez Góngora, Francisco & Gutiérrez, Elio Fabio (2004). “Modelos pedagógicos y cambios curriculares de medicina. Una mirada crítica”. En: Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad del Cauca, Vol. 6, Núm. 2, Disponible en: <http://revistas.unicauca.edu.co/index.php/rfcs/article/view/986>
6. Lévy, Pierre, (1994). Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio. Disponible en: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/?lang=es>
7. Castells, Manuel, (s.f.). Internet y la sociedad red. Disponible en: <https://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain2.html>
8. Martín-Barbero, Jesús, (2000). “Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria”. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/7578983/Dislocaciones-del-tiempo-y-nuevas-topografias-de-la-memoria>.

DATOS DEL AUTOR.

1. Mellemer Arias Zabala. Ingeniero Industrial y Máster agíster en Administración del Desarrollo Humano y Organizacional. Actualmente realiza el Doctorado en Ciencias de la Educación, Área Pensamiento Educativo y Comunicación de la Red de Universidades Estatales de Colombia, Rudecolombia, en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Correo electrónico: mellemer@utp.edu.co

RECIBIDO: 5 de enero del 2019.

APROBADO: 6 de febrero del 2019.