

2021-08-03

Innovación y determinación: dos características para el posicionamiento de la didáctica en los contextos educativos con el apoyo de tecnología

Jairo Alberto Galindo Cuesta
Universidad de La Salle, Bogotá, jagalindo@lasalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Galindo Cuesta, J. A. (2021). Innovación y determinación: dos características para el posicionamiento de la didáctica en los contextos educativos con el apoyo de tecnología. *Revista de la Universidad de La Salle*, (85), 39-50.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



Innovación y determinación: dos características para el posicionamiento de la didáctica en los contextos educativos con el apoyo de tecnología

Jairo Alberto Galindo Cuesta¹

■ Resumen

En este documento se presenta una estrategia de incorporación de un modelo de herramienta en línea para la apropiación del sentido, en el contexto de la enseñanza de lenguas. La implementación se realizó en cuatro fases, en un ambiente de reflexión y crítica propositiva. Además, se exponen algunos requerimientos en la formación del docente a la luz del estado actual del microcurrículo y los planes de estudio de licenciaturas y posgrados en el campo de la educación. Asimismo, se evidenció la necesidad de aprovechar los distintos fenómenos derivados de la contingencia sanitaria para reescribir las competencias, las habilidades, los

¹ Director de Posgrados Virtuales y a Distancia. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. jagalindo@lasalle.edu.co, [@jairogalindo](https://www.instagram.com/jairogalindo)

saberes y las actitudes de los formadores de formadores, así como la preparación de los estudiantes al reto posterior a la pandemia, cuando la tecnología ya no sea la única respuesta.

El texto presenta una apuesta por el reconocimiento de la preparación y el sentido humanista de la formación previa a la incorporación de propuestas digitales, con lo que se busca conducir a una reflexión tecnócrata, tecnófila y tecnófoba para pasar de golpe a una didáctica sin experiencia en el uso pedagógico de tecnología.

Palabras clave: educación; pospandemia; tecnología; didáctica; humanismo digital.

Narrar y aprender

“Antes”, cuando un artículo, capítulo de libro o columna de opinión se refería al tema de la educación no solía considerar palabras relacionadas con *e-learning*, el impacto del uso o la presencia de tecnología, o la influencia del internet en los procesos que presentaba. Sin embargo, en el último año, a este campo semántico se han unido las primicias, reflexiones, perspectivas y prospectivas derivadas de la contingencia sanitaria ocasionada por el virus covid-19. Sin embargo, cada uno de esos textos pone en consideración algo que autores como Harari, Eco y muchos otros han puesto de relieve: somos narración y experiencias, por medio de las que buscamos casi siempre aprender del contexto —sea propio o de otros— reproducido en algún sistema de comunicación.

Por su parte, Harari (2016, 2018) nos recuerda que somos una narración y varios relatos. Cada uno de los ámbitos en los que el ser humano se desenvuelve llega a ser comprendido, aprehendido y transmitido gracias a una suerte de narración, lógica o no, consciente o no, pero, al fin de cuentas, “sin relatos aceptados de manera generalizada sobre cosas como el dinero, los estados y las empresas, ninguna sociedad humana compleja puede funcionar” (2016, p. 200). También, asevera que “cualquier relato que trate de ganarse a

la humanidad será puesto a prueba, por encima de todo, por su capacidad para afrontar revoluciones paralelas en la infotecnología y la biotecnología” (2018, p. 36). Lo que desemboca en que, desde el acto educativo, reconozcamos al docente como un curador de contenidos, los cuales son “narrados” a un grupo de individuos interesados en construir su relato con la narración (en realidad, con la suma de narraciones) de sus docentes, en torno a una o varias disciplinas.

Esa curación de contenidos tendrá más sentido para el estudiante si ha sido cribada por la tecnología y las condiciones de contexto, esto es: si resulta coherente para la mentalidad que construye el estudiante con las distintas narraciones a las que tiene acceso gracias a la tecnología, y si su capital cultural y simbólico (Bourdieu, 1979) le permite dar significado y sentido a lo que esa construcción le representa. Así, en tanto narración y relato, como docentes somos narradores y re-productores de cultura: no podemos llegar a constituir una praxis docente sin hacer antes un ejercicio de reconocimiento del lugar en el que esta se sitúa culturalmente nuestra práctica.

Durante los últimos 12 meses —desde marzo del 2020—, la analítica de datos y lectores expertos han subrayado con mayor precisión en los inicios de cada artículo de reflexión o de investigación que: la cultura ya no puede desligarse de artefactos tecnológicos digitales. Además, la innovación ya no pasa por traer a la clase cualquier tecnología, porque ya hace parte connatural de cualquier práctica, por más que la infraestructura no lo permita directamente. Más que su propia presencia (disruptora o no) en los círculos de comunicación que se dan entre quien propone la construcción de un conocimiento y quien está dispuesto a reunir relatos para continuar la narración, lo realmente innovador es qué se hace con la tecnología, y cómo puede responderse a problemas o inquietudes del contexto con su aprovechamiento.

Ser competente digital y ser competente profesional, dos caras de la formación actual

En tiempos previos a la contingencia sanitaria, cuando el padre de familia —el “adulto” conservador— necesitaba que aquel menor de edad no se

entrometiera en la charla, en la visita o simplemente requería la atención focalizada del menor en algún tema, tenía en la tecnología un “calmante” o directo cuidador. Sin embargo, después de algunos alivios, la preocupación del padre de familia cambió por el efecto adictivo de la tecnología: “no levanta la cabeza”, “es nomofóbico”. Con la contingencia —ya es sabido por todos— esa preocupación se desvaneció y la problemática se fundió con la ruta que los procesos educativos promovieron, de modo que ahora el computador o el dispositivo se destacan como un electrodoméstico de primera necesidad, y se analiza la incorporación del internet como un servicio esencial, como el agua o la luz eléctrica. Sin embargo, con el aparato no llegó su uso pedagógico, a pesar de que ya estaba entre nosotros.

En este contexto, la formación extracurricular (fuera de los programas formales de estudio) se llenó de espacios de capacitación que aparecen ofrecidos por “gurús” que nunca habían tomado un dispositivo, pero resultaban capaces de dictar cátedra sobre su uso pedagógico; o los “cacharreros” que, sabiendo del dispositivo y de su uso pedagógico, han surgido como ayuda eficaz en la identificación y consolidación de estrategias que determinan nuevos modos de enseñar y aprender con tecnología. En el caso de los programas de formación del licenciado en lenguas, se han agregado a los planes de estudio asignaturas en las que el uso de la tecnología se ve promovida por la pasión de algunos de sus profesores “cacharreros”; estas asignaturas pueden también centrarse en la capacitación sobre el uso instrumental de una u otra herramienta específica. Herramienta que quizás llegará a usar varios semestres después (o probablemente no), cuando el contexto y el capital cultural simbólico de sus estudiantes se lo exija.

A la fecha de esta reflexión, en Colombia los decretos y artículos que buscan incorporar el uso de la tecnología en el currículo están en construcción. Mientras que las investigaciones y experiencias en esta misma relación, es decir, uso pedagógico de la tecnología en el currículo o disciplinas demuestra cada vez más la pertinencia y empuje bottom-up de la cultura frente a la educación: la tecnología hace parte de la cultura, la cultura es el germen natural de la educación. Mientras tanto, asumiremos el enfoque STEAM, que textualmente refiere a un acrónimo formulado por la Fundación Nacional de Ciencia de los Estados

Unidos, para integrar los términos *ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas*, recibiendo luego la adición de las *artes* (Fauré, 2019).

La formación docente y de docentes superará esta generación de riesgo. Y los docentes que se forman a partir de los currículos que se están construyendo tendrán (deberán tener) más herramientas conceptuales, procedimentales y digitales para asumir el uso de la tecnología, de tal forma que no sea un insumo motivador, sino un componente más de las competencias con las que el docente se acercará a sus estudiantes.

La experiencia del estudiante que se “descubre” docente

Mientras llega esa generación y ese currículo, el docente debe hacer un esfuerzo doble de descubrimiento de las formas de actualizar los contenidos de su asignatura al mismo tiempo que enseña desde la contextualización y reubicación de su saber disciplinar en una aplicación tecnológica, un uso pedagógico que debe —sin lugar a duda— integrar de forma pertinente, clara y balanceada. Dicho ajuste incluye el buscador, y pasa por la herramienta que considere para organizar la información, analizarla o quizás solo elaborarla para socializarla (el procesador de texto en línea o el programa en el celular).

En ese doble esfuerzo, el docente de currículos-no-actualizados se encuentra con estudiantes que tienen las herramientas en las manos: prezi[®] no les es novedad, flash[®] y su tecnología ya es tan *vintage* como un teléfono con discado circular; así, la obtención de un título universitario que no incluya un contexto en línea ya comienza a ser el *top of mind* del futuro profesional. En el camino se presentan Python[®], genial.ly[©] y “la nube” como las nuevas tiza, tablero y libro del docente en formación.

El estudiante, por su parte, se hace a la idea del perfil de egresado de su generación y de su plan de estudios a partir de la reconstrucción que hace ya no solo desde los discursos de los docentes de su disciplina, sino desde lo que apropia en los relatos y narraciones que su determinación por aprender y enseñar le permean dentro y fuera de la academia: la investigación, la existencia o no de

comunidad académica, y la posibilidad de contar con un mentor como docente ya hacen parte del entorno virtual de aprendizaje del estudiante que se titulará docente en 2026.

Una breve experiencia en relato

En el marco de una cátedra en didáctica de las lenguas, cuyo propósito era desarrollar competencias en el análisis, diseño y evaluación de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se realizó una práctica con la que se logró la integración de saberes procedimentales, conceptuales y actitudinales no solo en didáctica de las lenguas, sino de forma transversal, en el uso pedagógico de tecnología.

Esta cátedra se realizó en cuatro ediciones, con distintos grupos y en diferentes grados de implementación. En cada una de estas, se incorporó una nueva dinámica en la noción de no tener la misma asignatura todos los semestres, sino una nueva enriquecida en cada oportunidad. Los participantes fueron aspirantes a licenciados en español y lenguas extranjeras, con conocimientos básicos e intermedios de inglés y francés, y edades promedio de 19 a 20 años.

Con un ejercicio en cuatro fases, los estudiantes tenían que identificar los elementos más importantes de su lengua materna para poder ubicarse en el dominio disciplinar de su ejercicio dentro de la asignatura: saber qué enseñar. Esta identificación se llevó a cabo distribuyendo una serie de temas de gramática general del español (Galindo, 2008), en los que cada uno debía profundizar como aprendiz en las nociones y posibles estrategias para su enseñanza.

En una segunda fase, con un cuerpo teórico y procedimental definido en la asignatura, el estudiante debía preparar su esquema de clase: momentos, estrategias, actividades, recursos, los cuales debía desarrollar conforme a estudiantes con determinados perfiles. Para cada una de las ediciones cambió y —por decirlo así— se fue perfeccionando el grupo al que se dirigía la clase: antes de estructurar la estrategia, los estudiantes de los estudiantes-profesores eran sus mismos colegas, estudiantes de otros semestres o incluso sus familias.

En una siguiente edición, los estudiantes hicieron la práctica con estudiantes de un instituto de lenguas al sur de Mississippi, en Estados Unidos, para lo cual el profesor autor de este texto contactó, por medio de una red internacional, a un grupo de interesados en la experiencia. Para la siguiente oportunidad, hubo participantes de varias escuelas, e incluso se mezclaron con estudiantes del Instituto Cervantes en Israel, quienes avanzaban en sus estudios de español. La última edición de este curso tuvo como estudiantes a miembros de una clase en de la Universidad Santa María (Saint Mary's University), cuyo profesor accedió a compartir materia y considerar el proceso y los contenidos de la asignatura en Colombia como parte de los propios de su espacio académico, formalizando aún más el sentido de la experiencia, pues la nota que obtuvieran con los estudiantes-profesores del grupo en Colombia serían las notas “reales” de sus estudiantes-estudiantes en Minnesota.

En esta experiencia final, el autor de este texto se contactó directamente con un docente del Departamento de Inglés y Lenguas Mundiales de dicha universidad, quien facilitó todo el contexto para este ejercicio. Cabe aclarar que todo el proceso se realizó como una experiencia de colaboración piloto, cuyo resultado significaría la apertura y formalización de un convenio específico para poder perfeccionar la estrategia. Sin embargo, llegó el 16 de marzo de 2020 (covid-19) y buena parte del ejercicio se fundió con “otras nociones de contexto” que obligaron a revisar el proceso.

Respecto a las actividades ejecutadas en estas experiencias, con el reconocimiento de los grupos poblacionales a los que cada propuesta estaba dirigida, los estudiantes debían preparar y prever estrategias y prácticas acordes con el contexto de cada grupo. De este modo, cada estudiante-profesor debía realizar su clase con al menos cinco estudiantes del contexto correspondiente: local, regional, global-en-línea. Esto implicaba la preparación de materiales, modos de relato y ejercicios de proxémica específicos para cada interacción; por ejemplo, para los estudiantes-profesores presenciales, el manejo del espacio, el tablero e incluso los silencios y el discurso fue parte de las prácticas de cada clase. Para los estudiantes-profesores cuyos estudiantes se encontrarían con —en ese momento— la novedad de la mediación tecnológica (hace ya mucho tiempo, en el

segundo semestre de 2019, primer semestre de 2020), los ejercicios ya sumaban a esta capacidad el uso de herramientas para cada fase de su sesión (pre y posinstruccionales), y el *rapport* para comunicarse usando la cámara.

Al prever y analizar el perfil del estudiante virtual, las lecturas pasaron de centrarse en Camilloni (2007), Rodríguez Rojo (2002), Comenio (Ecured, 2019) y Zabalza (2003), para incorporar a Meirieu (1997) o Reyzábal (1999); finalmente, fueron enriquecidas con aportes de Duart y Sangrà (2000), Majo y Marques (2002), Bautista, Borges y Forés (2006). En cuanto a las prácticas, que en el currículo se suponían teórica y conceptualmente interesantes, pasaron a llamar la atención del estudiante su forma de pararse ante el público; el manejo de su tono, ritmo y pausas en la voz; responder a miradas intimidantes; e incluso a usar una falsa mayéutica para reorientar las preguntas de su auditorio mientras que recordaba o formulaba la respuesta. Ya en entornos virtuales, la atención se fijó en intercambiar el uso de ayudas audiovisuales con su exposición oral, manejar tecno-pedagógicamente los dispositivos y herramientas, y manejar los silencios por medio de preguntas y roles definidos. Para todos los casos, se revisó qué hacer frente a la reflexión por el medio y el mensaje, frase usada por McLuhan (1973).

Visto en perspectiva, buena parte de las estrategias y prácticas, tan innovadoras en su momento, deberían ser vistas como parte fundamental en los relatos micro y macrocurriculares de todo docente en formación, independiente del saber específico o previo de su docente de turno. Estos deben ser saberes propios de los currículos, articulados a aquellos disciplinares de cada asignatura, sin que esto interrumpa su aparición como espacios específicos de profundización. Una cátedra dedica a la didáctica del uso pedagógico de la tecnología para equis disciplina, o su convergencia en cualquier título o contenido dentro del plan de estudios, debe ser parte del panorama de formación de los futuros docentes en 2026.

La situación actual, si la contingencia no lo logra, nos dice que esta parte de la formación la asumirán los medios, que serán ellos los divulgadores de tecnología, los capacitadores de incapacitados tecnológicos, quienes seguirán

inyectando el uso de determinada plataforma o *software* de forma tangencial a las prácticas educativas sin que ellas tengan huellas previas de su implementación en las aulas (o lo que se interprete de ellas). Algunos dirán que, si no tuvimos formación en el uso de la tiza, el tablero o las diapositivas (sugiero ver la charla TED, death by powerpoint (TedXStockholm, 2016)), qué nos exige estar formados en el uso pedagógico de prezi®, genial.ly®, cisco webex® o el *software*, aplicativo o plataforma que haga las veces, si “solo” son medios. Se reiniciará la máquina y veremos.

Volviendo en las fases de la estrategia —la primera correspondía al saber específico, y la segunda al saber pedagógico y didáctico—, una tercera fase incorporaba la creación de una invitación a que los estudiantes del grupo meta (compañeros, estudiantes de otra región o de otro país) pudieran responder aceptando tomar la clase preparada. Esta invitación —una especie de *pitch* de máximo 90 segundos— debía agregar un elemento cultural relevante que se hubiera incorporado a la clase de español como lengua extranjera. Además, debía cumplir tres condiciones: no ser parte de lo que usualmente se “vende” de nuestro país en el extranjero (catedral de sal, Monserrate, temas políticos, económicos, estereotipos cinematográficos), ser algo representativo del conocimiento del estudiante-profesor (un festival regional, un producto típico, un personaje local referente), y debía ser en video, enriquecido por elementos de la invitación.

Tabla 1. Fases de la estrategia (Experiencia de enseñanza-aprendizaje)

Saber específico	Qué voy a enseñar, qué voy a aprender; contenido disciplinar	Elementos culturales y gramaticales en juego.
Saber pedagógico y didáctico	Cómo y de qué recursos me voy a valer para enseñarlo.	Estrategias para identificar, apropiar y promover el uso de recursos (físicos y digitales) en la modelación del saber específico.
Saber hacer con medios y mediaciones	Cómo me conecto por medio recursos hipermedia (<i>pitch</i>)	Apropiación de recursos para promover el diálogo y la retroalimentación en usando videos cortos.

Fuente: elaboración propia.

El resultado: una galería de diálogos² en los que se da cuenta de la asistencia en pequeños microencuentros de estudiantes de distintas regiones y culturas asistieron. Estas grabaciones están abiertas para su consulta como rastro y evidencia de la experiencia, además de ser la demostración del uso pedagógico de la tecnología en una secuencia que ya algunos de ellos revivieron como profesores de sus propios estudiantes antes y durante la pandemia. Una experiencia exitosa en tanto se vale de la innovación y la determinación para agregar valor a una apuesta de clase para la que la didáctica no podía ser solo el nombre.

Con la incorporación de los fragmentos de video y el diálogo generado en él por medio de una herramienta en línea, se hizo un uso pedagógico de la tecnología de modo consistente y concreto. En otras palabras, no se recurrió a una herramienta o página web o aplicación por su novedad relativa e incierta, sino como resultado de un ejercicio previo de valoración y reconocimiento de su uso. Si bien, el profesor podría haber llegado aquí por ensayo y error, por recomendación de algún estudiante o de algún colega; en todos los casos, la incorporación de la herramienta no puede ser el modo de cubrir una clase mal preparada, o de rescatar la motivación que el mismo docente no puede transmitir con su pasión por la enseñanza.

Por otro lado, la riqueza de la propuesta no está en el uso de la herramienta en sí misma, que puede desaparecer apenas se imprima o descargue este artículo. Su potencial está en la planeación y el juego cíclico de experimentación-reconocimiento del contexto-renovación de la práctica que supuso su recreación. El éxito de la experiencia final que este texto pretendió exponer brevemente no fue el fruto de una sola sesión, ni se encuentran aquí todos los aprendizajes obtenidos con su reconstrucción por medio de la escritura; cada estudiante, en su experiencia personal reflejada en la cuarta fase de esta experiencia, imprimió el posicionamiento de la didáctica como medio para el uso de los medios en los procesos de aprender y enseñar mejor.

2 La galería se puede consultar en <https://flipgrid.com/+23s5mw>.

Prospectivas de un nuevo comienzo

La cuarta fase está en cada experiencia. Los estudiantes-profesores, una vez recibían de sus potenciales estudiantes la respuesta de querer tomar con ellos las clases, creaban los grupos, las citas, realizaban los encuentros de clase para llevar a la práctica lo que durante las dos primeras partes del semestre habían preparado, y esta evidencia debía quedar, según el grupo, en una encuesta firmada, una grabación de la clase hecha por un tercero o la grabación del encuentro por una herramienta de videoconferencia a su elección: los estudiantes-profesores, ahora profesores con sus estudiantes, replican su aprendizaje en esta y otras herramientas, en las que incorporan, gracias a la determinación derivada de la planeación y a la innovación fruto de la identificación de necesidades, una manera de aprovechar la tecnología.

Posteriores evidencias nos permitirán identificar la manera en la que estas experiencias prepandemia serán o no objeto de reflexión y aplicación en momentos en los que la tecnología ya no es la respuesta.

Referencias

- Bautista, G. Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales*. Narcea.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Duart, J. y Sangrà, Albert. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa, UOC.
- Eco, U. (2016). *De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera*. Lumen.
- EcuRed. (1 de enero de 2019). *Juan Amós Comenio*. <https://bit.ly/3sedKt0>
- Fauré, N. (25 de abril de 2019). *¿Qué es la educación STEM/STEAM y porqué es importante?* *Medium*. <https://bit.ly/3tOQ9PI>
- Galindo, J. (2008). *Gramática en esquemas [Diapositivas en PowerPoint]* Slideshare. <https://bit.ly/3ceh0Q1>

- Gros, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, (328), 225-247.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Debate.
- McLuhan, M. (1973). *Understanding media: the extensions of man*. Abacus.
- Majo, J. y Marques, P. (2002). *La revolución educativa en la era de internet*. Praxis.
- Meirieu, P. (1997). *Aprender sí, pero cómo*. Editorial Octaedro.
- Reyzábal, M. V. (1999). *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla.
- Rodríguez Rojo, M. (2002). *Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Biblioteca Nueva.
- TEDx Talks. (14 de abril de 2014). How to avoid death By PowerPoint | David JP Phillips | TEDxStockholmSalon [Vídeo]. Youtube. <https://bit.ly/3tL0HzE>
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.