

Nuevas modalidades de la competencia digital: extranjerizada, escolarizada y *remixada*

Gabriela Sabulsky

PROFESORA, ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
Correo electrónico: gsabulsky@gmail.com

Paola Roldán

PROFESORA, ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
Correo electrónico: paola_hernandorena@yahoo.com.ar



RESUMEN

La competencia digital y sus modalidades, extranjerizada, escolarizada y remixada, se presentan como categorías de análisis construidas en el marco de del Proyecto de investigación PICTO-EDU 2005, financiado por la Agencia de Ciencia y Tecnología Nacional, Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Estas categorías permiten comprender la compleja relación de los estudiantes de docencia con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las mismas aluden a un saber hacer (praxis operativa), un saber estratégico (capaz de discriminar cuándo y cómo), un saber reflexivo (capaz de reconocer por qué intervenir de cierto modo o no) y un saber situado (acorde e incrustado en el entorno sociocultural del que es parte). Reconocer estas modalidades de competencia digital permitiría diseñar modos de integración de las TIC en las prácticas de enseñanza en contextos particulares y localizados.

Palabras claves: competencia digital, convergencia digital, práctica cultural, competencia extranjerizada, competencia escolarizada, competencia remixada.

ABSTRACT

Digital competence and its modalities, extranjerizada, schooled and remixed are presented as analytic categories introduced in the research Project 2005-EDU PICTO funded by the National Science and Technology Ministry of Education of Argentina. These categories help the understanding of the complex relationship of teaching students with the information and communication technologies (ICT). They refer to know-how (operational praxis), to a strategic knowledge (able to discriminate when and how), reflexive knowledge (able to recognize why to intervene in some way or not) and a situated knowledge (embedded into the sociocultural environment where it belongs). Recognizing these modalities of digital competence would allow to design ways of integration of ICT in teaching practices in particular and localized contexts.

Key words: digital competente, digital convergente, cultural practice, extranjerizada competente, schooled competition, remixed competition.

Sobre la competencia digital de los futuros maestros en tiempos de convergencia

El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha producido una suerte de revolución en la economía, la política, la sociedad y la cultura (Dussel y Quevedo, 2010: 9-35). Estos cambios están relacionados con nuevas formas de pensar emergentes y en evolución. Según varios autores (Lankshear y Knobel, 2008: 43-72; Piscitelli, 2006: 179-185; Prensky, 2001: 1-7), refieren a distintos tipos de mentalidades que configuran modos de hacer diferentes en el mundo. Estas nuevas configuraciones sociales, propias de la actual cultura digital, llevan implícita una forma general de pensar el mundo. A través del acceso a las tecnologías electrónicas digitales ha empezado a surgir un nuevo tipo de mentalidad y han evolucionado ciertos tipos de alfabetismos nuevos (Lankshear y Knobel, 2008: 43-72). Desde esta perspectiva, el paradigma actual de la revolución digital asume que los viejos y nuevos medios interaccionarán de forma cada vez más compleja, reconfigurando la noción de convergencia con nuevos significados.

Las TIC se integran socialmente mediante representaciones que se construyen a lo largo de toda la vida, por lo que nos interesa reconocer el vínculo con las tecnologías en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, durante el tiempo libre y el dedicado al trabajo, bajo el supuesto de que los aprendizajes, las habilidades y las destrezas que se desarrollan con tecnologías diversas en la vida cotidiana sirven de plataforma para los nuevos aprendizajes que se deberán obtener con las tecnologías de la información y la comunicación.

La competencia alude al conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve. Desde esta perspectiva las nuevas competencias se sostienen en base a un saber (social,

cultural y técnico) acumulado y resignificado en la trayectoria de los sujetos; es decir, podría pensarse que la relación que hoy mantienen los alumnos en formación docente con las TIC estaría afectada, en parte, por la relación que estos mismos estudiantes establecen con otras tecnologías (televisión, radio, dvd, etcétera).

Siguiendo en esta línea, la posesión y el uso de estos aparatos, la intensidad en el uso y la percepción de habilidad en su manejo, serían aspectos interesantes que habría que considerar a la hora de analizar la configuración de la competencia digital.

Según González, las competencias pueden entenderse como “un sistema finito de disposiciones cognitivas que nos permiten efectuar infinitas acciones para desempeñarnos con éxito en un ambiente mediado por artefactos y herramientas culturales” (González, 1999: 157). Por lo tanto, una vez formadas operan durablemente y permiten a las personas trasponerlas en situaciones diversas.

La población estudiantil analizada vive en contexto tecnológico caracterizado por una serie de aparatos de uso masivo (teléfono celular, televisión y computadoras) y utiliza de modo regular las nuevas tecnologías para comunicarse (correo electrónico y chat); sin embargo, pareciera no vivir en un contexto altamente tecnologizado.¹ El grupo dispone y utiliza claramente las tecnologías que son de alcance masivo, pero no utiliza en su entorno inmediato muchas otras que le permitirían realizar actividades con imágenes, música y en la vida cotidiana.

Para realizar este análisis, las tecnologías se agruparon en comunicacionales, de audio, de imagen y de vida cotidiana.² Evidentemente las tecnologías comunicacionales y audiovisuales forman parte del entorno cotidiano de los estudiantes, que manifiestan diversas prácticas de uso asociados a artefactos de diversa complejidad técnica; no obstante, no se consideran a sí mismos muy habilidosos. Esto se reitera de modo llamativo; usan y tienen tecnología

pero se perciben a sí mismos, sobre el nivel de habilidad, con pocos conocimientos sobre las tecnologías que manejan.

Al profundizar nuestro estudio pudimos advertir que no es la cantidad de aparatos que poseen los estudiantes en su entorno más próximo, ni los indicadores socioculturales tradicionales, como la edad, el sexo, la condición de trabajador o no, ni los consumos culturales (gustos musicales, asistencia al museo, cine, etc.), lo que determina la construcción de la competencia tecnológica. Esto vuelve más complejo nuestro análisis al preguntarnos, entonces: ¿de qué depende esa construcción?

Un aspecto que aparece con fuerza, y que pudiera ser tomado como ejemplo, es el uso del celular, en lo que sí se consideran habilidosos los estudiantes y muestran diversas prácticas de uso cada vez más complejas. En este sentido, la competencia tecnológica debería ser entendida desde la perspectiva de la convergencia, donde las posibles aplicaciones de las diversas tecnologías (posibilitar la comunicación en dos puntos y en conferencias, producir y reproducir imágenes, producir y reproducir sonidos, etc.) tienden a concentrarse cada vez más en un solo aparato.

La posesión del objeto por sí misma no garantizaría la construcción de percepciones respecto a los niveles de competencia tecnológica; en cambio, podríamos considerar que el tipo de objeto (celular, computadora, etc.), entendido como convergencia³ de múltiples medios, sumado a la construcción sociocultural de su sentido, permitiría advertir el desarrollo de ciertas competencias tecnológicas, las cuales habilitan a los estudiantes, en nuestro caso, a actuar en el mundo de una manera determinada.

Tres modalidades de la competencia digital

La competencia digital alude, entonces, a un saber hacer (praxis operativa⁴) estratégico (capaz de discriminar cuándo y cómo), reflexivo (capaz de reconocer por qué intervenir de cierto modo o no) y situado (acorde e incrustado en el entorno sociocultural del que es parte). En este sentido, entendemos que este entramado es situacional y se define contextualmente como práctica social, histórica y cultural. Desde

este profundo rasgo se observan algunos matices que se diferencian según características socioculturales, consumos culturales, momento de escolarización en el profesorado, acceso y uso de tecnologías de la vida cotidiana, acceso y uso de tecnologías digitales, etcétera.

Es preciso aclarar que hacemos un recorte de cómo podrían abordarse las competencias y habilidades digitales de los futuros docentes a partir de sus prácticas sociales, comunicativas y ciudadanas y no analizamos en esta oportunidad la posible relación de estas competencias de uso social con usos didácticos o pedagógicos. Sin embargo, sostenemos, desde una perspectiva más amplia, que podría existir relación entre estas competencias y habilidades digitales de carácter social y las posibles derivaciones en la enseñanza. Vale aclarar que entendemos esta relación (entre las prácticas sociales y las prácticas de enseñanza) no de manera causal, sino como parte de un contexto sociocultural situado que le otorga significación.

Con el objeto de identificar modos de uso de estas tecnologías, construimos grupos estadísticos que permiten identificar tipologías que posibilitan la comprensión de distintas modalidades de uso de la computadora e Internet por parte de los estudiantes.

Competencia extranjerizada (en términos de un saber hacer metaforizado o fabulado). Con la pretensión de cualificar esta competencia, usamos la categoría de extranjero situacional que utiliza García Canclini (2009: 37-39). Esta *extranjería*, advierte el autor, no se refiere a la idea de nativos o inmigrantes, ni se define por oposición a lo propio (de una nación o de una cultura) y lo ajeno, sino por una mirada relacional, es decir, “el extranjero no es sólo el que está lejos o del otro lado de la frontera, sino también el otro cercano que desafía nuestros modos de percepción y significación. Puede sentirse mayor extrañamiento ante quien en la propia sociedad reivindica con énfasis un particularismo que en relación con otros de la misma profesión en países distantes o que comparten formas internacionalizadas de consumo” (Canclini, 2009: 5).



Nos referimos a esta cualidad de la competencia como una estrategia de los sujetos que puede estar construida a través de las narrativas mediáticas. Es decir, construyen una idea propia que los define tomada de los medios pero alejada de sus prácticas. En particular, este saber competente no parece provenir de la práctica directa del propio hacer, sino del contexto mediático que lo construye, expande y distribuye a través de relatos sobre el hacer que los sujetos parecen incorporar como propios.

En el estudio, este grupo representa un tercio de la población (29%). Éstas son algunas características del grupo: en su mayoría son mujeres de 23 años

o más; se encuentran cursando su primer año de formación; los niveles educativos de sus padres es bajo; la mitad del grupo trabaja.

En relación al uso de la tecnología, se observa que en su mayoría no tienen computadora; sin embargo, algunos se reconocen con bastante destreza en su uso: se capacitaron en el uso del procesador de textos y no en las aplicaciones de navegación o comunicación de Internet. Casi la totalidad no tiene Internet, pero algunos se reconocen con bastante destreza y expresan que la usan todas las semanas.

La extranjería en este grupo parece expresarse como algo ajeno (desde sus prácticas reales), pero a la vez como relatos o metáforas próximas (es decir, representaciones construidas mediáticamente que son tomadas como propias), en términos de Canclini, en tanto que algunos reconocen niveles altos de destreza. La extranjería, dice este autor, se juega en la ambivalencia, trasciende la oposición binaria entre nativos y extranjeros y supera claramente los procesos de inclusión y exclusión.

Algunas frases de los estudiantes indican cómo se manifiesta esta competencia extranjerizante en los discursos:

Me siento identificada con el celular, ya que lo utilizo para comunicarme con mi familia, amigos, compañeros en el colegio. No sucede lo mismo con la computadora, lo cual me asusta y me supera, pero me causa admiración poder observar cómo para mis hijos es algo natural.

Estoy influenciada con esta nueva tecnología y considero que si no me empapo de ella quedo fuera del sistema, y creo que como futura docente tengo la responsabilidad de informarme y capacitarme para que mis alumnos no sientan que su docente no sabe.

La sensación de un mundo tecnológico que avanza cada día con más rapidez. Me parece interesante poder acceder a él y hacer uso de esta tecnología. El entorno en que vivimos podemos transformarlo haciendo un buen uso de ellos. Como parte de esta historia, siento que debo aprender mucho sobre ellas y su uso.

Competencia escolarizada (en términos de primeras aproximaciones al uso de la herramienta para usos escolares). El proceso de escolarización del saber (en términos de construcción *ad hoc*) ha sido trabajado por diversos autores (Terigi, 1999: 46-48; Bernstein, 1990: 80-85), quienes han descrito y caracterizado las transformaciones que asumen los discursos y las prácticas al ser atravesadas por el dispositivo escolar. Este saber escolarizado asume particularidades que son específicas y funcionales a este contexto; por ejemplo, puede ser aprendido en el tiempo de una asignatura escolar y ser evaluado por los medios tradicionales de acreditación de las escuelas.

Terigi (1999: 46-48), al analizar el proceso de escolarización del saber, reconoce cuatro procesos indisolubles en esta construcción; es decir, sin estas transformaciones que sufre el conocimiento al pasar del campo de la cultura al contexto escolar no hay posibilidad de enseñanza. Sin embargo, cuando son manifestados de manera extrema se asocian con escenarios de pérdidas de sentido altamente ritualizados. Por ejemplo, si sólo se enseña lo que se va a evaluar, la propuesta carece de sentido y valor social.

Estos procesos son:

1. Descontextualización del saber. Sólo se puede enseñar el recorte de saber seleccionado, reordenado y vuelto a contextualizar en el discurso pedagógico.
2. Adscripción a cierta secuencia de desarrollo. Esta adecuación permite respetar los modos de comprensión de los alumnos en función de sus edades.
3. Sumisión a ritmos y prácticas de evaluación. Pensar el contenido teniendo en cuenta la evaluación permite hacer público el carácter de la enseñanza y posibilita pensar la escuela a partir de la acreditación.
4. Sensibilidad a los efectos de poder. Esto implica reconocer el rasgo político del saber que se enseña adjudicado al recorte intencional que elabora el docente a partir de sus concepciones, ideologías y marcos personales.

La competencia digital escolarizada alude al conjunto de saberes de que disponen los estudiantes que parecen ser funcionales al ámbito escolar. Es decir, un saber creado a partir de estos cuatro procesos descritos. El grupo de alumnos que se caracteriza por poseer este tipo de competencia conforma otro tercio de la población estudiada (35%). Tienen las mismas características que ya señalamos en el otro grupo; la única diferencia es que más de 50% ya finalizó su primer año de estudio y la mayoría tuvo acceso al uso de la herramienta durante su proceso de formación en el profesorado.

Es decir, podríamos suponer que el paso por la institución favorece su uso, potenciado sus posibilidades de edición de textos y búsqueda de información. Sin embargo, no parecen fomentarse desde estos usos actividades vinculadas con lo audiovisual, la producción de contenidos, la participación en comunidades; es decir, usos de consumo de información que no recuperan los sentidos más sociales de la herramienta vinculados a lo comunicativo o la participación ciudadana.

El rasgo escolarizado de este saber radica en la comprensión de la herramienta como objeto centrado en una única función, asociada casi en exclusividad a la edición de textos (más parecida, en este caso, a una máquina de escribir sofisticada), o un pensamiento casi analógico, donde cada herramienta tecnológica sirve para una sola función en su rubro. Es decir, este saber escolarizado fragmenta y reduce las posibilidades de la herramienta, clasificando en forma segmentada unas posibles aplicaciones, descontextualizando el sentido de uso social y cultural que la herramienta posibilita en contextos no escolares.

En principio podría pensarse que el paso por la institución de formación docente en su dispositivo curricular integra como principio de justicia social (en términos de Dubet, 2011: 95-109) la inclusión digital. Sin embargo, en sus usos se potencian modalidades de integración que precarizan el objeto, profundizando aún más las diferencias y desigualdades sociales, o lo que algunos autores denominan *brecha digital*. Al ritualizarse el uso de la herramienta

a la producción de trabajos que responden a la lógica escolar, es decir, fragmentados, descontextualizados, sin impacto real en la comunidad, sin intención comunicacional, se desconocen las potencialidades de las tecnologías.

Competencia remixada (aproximaciones al uso social local y creativo). El término *remix* implica combinar o editar material ya existente para producir algo nuevo. Originalmente se asocia a la música y las formas de producción en este campo, pero teóricos de la *web* reconocen esta práctica como un modo característico de participación en red en estos últimos años. Henry Jenkins (2008: 56-60) y Roig Telo (2012: 18-21) plantean que el contexto de la convergencia mediática permite a cualquier usuario de computadoras y de Internet ejecutar las acciones de copiar, cortar y pegar, que permiten “samplear” (es decir, editar, cortar pegar y crear uno nuevo a partir de la mezcla de lo anterior) cualquier contenido. De hecho, el desarrollo de la Web 2.0 está basado en tomar contenido de un lugar y llevarlo a otro.

La Web 2.0 permite crear lo que se denomina *mashups*, es decir, recombinar la información existente en bases de datos públicas y crear cosas nuevas con esos datos, que se visualizan en formatos y espacios diferentes. Esto incluye acciones que van desde compartir un video de YouTube para que se visualice en mi muro de Facebook hasta publicar en un *blog* o localizar fotografías de Flickr en un mapa de Google. La elaboración de un *mashup* no requiere demasiados conocimientos técnicos y es relativamente fácil de editar/producir. Los creadores de *mashups* son generalmente personas inquietas que desean combinar de formas nuevas y creativas materiales ya disponibles públicamente en la red.

La competencia remixada sería aquella que tiene la capacidad de producir contenidos a partir de otros ya creados. Se trata de la creatividad en la combinación, de la originalidad de la expresión y del sentido de la comunicación en el contexto particular. La noción de *remix* podría remitir también a la combinación de prácticas de uso creativas de las

tecnologías combinadas y compatibles con formas de uso pasivas, repetitivas y mecánicas, que parecen caracterizar a este grupo en particular.

En nuestro estudio, quienes dan cuenta de esta modalidad de competencia digital conforman el grupo más pequeño (22% de la población), y si bien mantiene las mismas características de los otros dos grupos, se observa que la mayoría son mujeres; son relativamente más jóvenes; están cursando los años más altos del profesorado; 90% tiene computadora e Internet en casa; 100% los usa todas semanas y los tiene desde hace más de dos años.

En términos generales este grupo se diferencia del anterior por la mayor intensidad y trayectoria de uso en Internet, y mayor tendencia a identificar la computadora e Internet como un sólo objeto con múltiples manifestaciones y posibilidades.

Se observa mayor tendencia al uso comunicativo y mayores habilidades para la descarga de contenidos. Se prioriza el valor de los intercambios generados y la posibilidad de compartir información. Si bien, en términos precisos, no parecen ser sujetos productores de contenidos y sus formas de participación parecen ser prioritariamente de descarga y no de colaboración, se observan algunas tendencias que muestran una modalidad híbridas de apropiación. Quizás éste pueda ser un rasgo más de la competencia remixada.

Una manera de explicar formas de relación del maestro con las TIC

Un aporte interesante que podemos hacer para pensar la formación de docentes es preguntarnos de qué manera estas tres modalidades de competencia digital que hoy se manifiestan en los estudiantes se traducirían en sus prácticas docentes. Nos valemos del planteamiento de M. Maggio (2012: 24-38) para situarnos en la escuela en un escenario que la autora define como “dramático”. Ese escenario se presenta cuando la tecnología es usada de un modo incorrecto. Señalamos dos situaciones más que comunes: cuando se piensa que la sola presencia de la tecnología en la escuela mejorará las prácticas y cuando las tecnologías priman sobre el resto, hacien-

do que la propuesta pedagógica quede determinada por el *corset* de lo técnico.

Este escenario, más frecuente de lo que quisiéramos, podría estar vinculado con los modos en que los docentes se relacionan con las tecnologías y, por ende, con sus competencias digitales. Volviendo a nuestro trabajo, imaginamos que para quienes poseen una competencia digital extranjerizante o una escolarizada la escuela podría ser pensada inexorablemente como espacio de aplicación de las tecnologías, como sinónimo de mejora e innovación para hacer de alguna manera lo que se hacía antes pero mejor, y los docentes como meros aplicadores de recursos que otros han diseñado para la enseñanza.

Ahora bien, un grupo más reducido de estudiantes daba cuenta de una competencia digital remixada que nos anima a imaginar un modo diferente de pensar la relación escuela-tecnologías. Una escuela enriquecida por la presencia de las TIC, en la que los modos de producción de conocimiento se vean transformados, en la que las interacciones entre los sujetos de la institución escolar, entre el adentro y el afuera, entre el pasado y el presente, sean resignificados, permitiendo así que la escuela recupere su sentido social y el docente su lugar en la enseñanza.

Lo que nos permitimos afirmar como conclusión, sustentada en nuestro trabajo de campo, es que el tránsito por la institución formadora tiene valor fundamental en la conformación de la competencia digital, de allí la urgencia de revisar las propuestas de formación docente que hoy habilitan a los maestros del futuro. Vale aclarar que estas experiencias de formación no exceden a los espacios curriculares asignados a este fin, sino al dispositivo curricular como generador de modelos de prácticas docentes. ¿Cómo debería pensarse la formación docente para recuperar estos modos disímiles de competencia digital y avanzar hacia comprensiones más profundas, relaciones más creativas, que habiliten a los maestros para diseñar y desarrollar prácticas de enseñanza potentes y originales? Éste es el desafío.

NOTAS

¹ Sobre un total de 25 aparatos, sólo 27% de la población disponía de la mayoría de ellos.

² Artefactos de comunicación: teléfono, teléfono inalámbrico, teléfono con contestador automático, teléfono celular y fax. Artefactos audiovisuales: dvd, videojuegos, cámara de video, videoreproductor y grabador, televisión abierta, satelital y por cable. Artefactos de audio: equipo de audio con y sin reproductor de discos compactos, walkman, diskman, MP3 y MP4, autoestéreo. Artefactos de la vida cotidiana: calculadora, auto-móvil, microondas, lavarropas programable, tarjeta de débito.

³ Jenkins (2008: 16-22) plantea que el paradigma actual de la revolución digital asume que los viejos y nuevos medios interactuarán de forma cada vez más compleja; en este marco, la convergencia es un viejo concepto que adopta nuevos significados. Puede entenderse desde dos procesos complementarios. Uno de ellos, posicionado desde la misma evolución tecnológica que integra, cada vez de manera más eficiente, diferentes sistemas de distribución de información (tecnologías de distribución), el otro posicionado desde la mente del sujeto. Según Jenkins (2008), la convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante las interacciones sociales con otros. Esto significa, por tanto, que los sentidos que se atribuyen a la interacción con los medios suponen un conjunto de interacciones con diversos medios, y en particular con múltiples sistemas de distribución de la información.

⁴ Roxana Cabello (2006) recupera la noción de *praxis operativa* (Renaud, 1990) aludiendo al saber que los usuarios pueden *efectivamente* reelaborar conforme a su experiencia cultural. Plantea que este saber incluye todas aquellas operaciones que refuerzan el lugar de *mediación* de la tecnología respecto al establecimiento de vínculos sociales y la producción colectiva de conocimiento (Cabello, 2006). Esta noción destaca el valor asignado a los contextos de producción y apropiación, como procesos colectivos y sociales situados en contextos socio-históricos particulares.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. *La construcción social del discurso pedagógico* (textos seleccionados). Bogotá: El Griot, 1990.
- Cabello, Roxana (coord.) *Yo con la computadora no tengo nada que ver*. Buenos Aires: Prometeo libros/UNGS, 2006.
- García Canclini, Néstor. *Extranjeros en la tecnología y en la cultura*. Buenos Aires: Ariel, 2009.
- Dubet, Francois. *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.
- Dussel, Inés, Luis Alberto Quevedo. *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y Nuevas Tecnologías: Los Desafíos Pedagógicos ante el Mundo Digital*. Buenos Aires: Santillana, 2010.
- González, Jorge. "Tecnología y percepción social. Evaluar la competencia tecnológica". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, año/vol., V, núm. 9 (1999): 155-165.
- Jenkins Henry. *La cultura de convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós, 2008.

- Lankshear, Colin, Michele Knobel. *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata, 2008.
- Maggio, Mariana. *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2012.
- Piscitelli, Alejandro. "Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva o las dos juntas y más aún?" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 11, núm. 28 (2006): 179-185.
- Prensky, Marc. "Nativos digitales, inmigrantes digitales". *On the Horizon*, vol. 9, núm. 6 (2001): 1-6.

- Terigi, Flavia. *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- Roig, Telo. "¿Esta película la hacemos entre todos! Crowdsourcing y crowdfunding como prácticas colaborativas en la producción audiovisual contemporánea". *ICONO 14. Revista de Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, vol. 10, núm. 1 (2012): 25-40.
- Wolton, Dominique. *Pensar la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

APLICACIONES PARA EL AULA

Desde los aportes de nuestra investigación podríamos imaginar estrategias de integración de las TIC en el aula de los profesorado que promuevan competencias digitales en los futuros docentes teniendo en cuenta:

- Que las *competencias digitales son saberes situados*, por lo que están atravesados por los contextos institucionales, sus trayectorias en relación a las TIC, sus resistencias y predisposiciones, etc. En este sentido, potenciar el rasgo situacional implicará identificar sentidos potentes de usos de las tecnologías en el contexto particular, permitiendo que emerjan formas heterogéneas, no tradicionales, eclécticas, etc. Por ejemplo, la creación de un grupo de facebook entre los estudiantes que sirva para compartir ayudas, ideas y recomendaciones para las evaluaciones podría ser un ejemplo de competencia remixada.
- Que las *competencias son saberes reflexivos*, por lo que sería importante promover desde los espacios escolares instancias de revisión de los usos que hacen los jóvenes de las tecnologías, evitando miradas valorativas, en términos de buenos o malos usos, y reconociendo las finalidades que alcanzan.
- Que la *competencia digital es estratégica*, por lo que tiene que ver con las prácticas de los sujetos que las realizan y el porqué y para qué lo hacen. Una recomendación interesante antes de proponer recursos TIC para la enseñanza: recolectar los sentidos particulares que los alumnos otorgan a las tecnologías, identificando desde cuándo las usan, quiénes les enseñaron a usarlas, cuánto las usan, qué usan, para qué, etcétera.

Sólo desde la recuperación de los sentidos que otorgan los alumnos a las tecnologías se podrán pensar sentidos de integración que permitan superar aproximaciones metafóricas y escolarizadas.

Algunas estrategias para pensar en este sentido podrían ser:

- Aprovechar las políticas de dotación de tecnologías de los gobiernos para promover usos ubicuos de las computado-

ras en el marco de la escuela pero otorgándole un rasgo más informal. Se podrían pensar talleres, concursos, certámenes en las escuelas que no estén enmarcados en ningún espacio curricular pero sí que sean de alcance institucional y inviten a los estudiantes a presentar sus producciones (imágenes retocadas, videos alterados, facebook personalizados, etcétera).

- Luego de permitir el uso en espacios más informales de la escuela (a través de los recreos, centro de estudiantes, etc.), se podrían pensar acciones con ayuda de algunos espacios curriculares pero que sigan respetando el protagonismo de los jóvenes. Por ejemplo, los estudiantes de años superiores podrían organizar talleres de usos innovadores de las tecnologías para los de los primeros años, acompañados por algunas cátedras que orienten, propongan, algunas líneas de trabajo, sugieran encuadres teóricos, etcétera.
- Se podrían promover espacios de muestras virtuales al final del año para exponer y compartir lo producido en el marco de las acciones realizadas. A estas muestras se les pueden agregar espacios de reflexión y revisión para futuras mejoras coordinadas por los mismos alumnos.

Éstas son sólo algunas ideas que deberán ser repensadas y adaptadas a los contextos locales. Hay que aclarar que estas acciones reclaman de parte de las instituciones y docentes un respeto profundo a sus alumnos y las innovaciones que nos plantean las tecnologías en el contexto contemporáneo.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- Moraes, Denis de (Comp.). *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
- Scolari, Carlos. *Convergencia de Medios. Nuevos Desafíos para la Educación en Latinoamérica*. Asunción, Paraguay, 2010.
- Tenti Fanfani, Emilio. *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Recibido: 14 de octubre de 2012.

Aceptado: 4 de abril de 2013.