

Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa
Libro de Actas XXVII Edición
Santander 26, 27 y 28 de junio de 2019



ACTIVISMO Y TECNOLOGÍA:

hacia una universidad comprometida
con la educación crítica y emancipadora

Editores:

Elia M. Fernández-Díaz
Carlos Rodríguez-Hoyos
Adelina Calvo Salvador

Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (27ª edición, 2019. Santander)

Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa [Recurso electrónico]: Activismo y Tecnología: hacia una universidad comprometida con la educación crítica y emancipadora. Libro de actas, XXVII edición, Santander 26, 27 y 28 de junio de 2019

Edición: Elia M. Fernández-Díaz, Carlos Rodríguez-Hoyos, Adelina Calvo Salvador.
Corrección, diseño y maquetación: Carlota San Miguel Guerrero

Santander, Universidad de Cantabria

Recurso en línea: PDF (pp.549)

Modo de acceso: World Wide Web

ISBN: 978-84-09-13494-6





Un diccionario interactivo colaborativo en el aula universitaria (Cantabria)

Voces desde las aulas. Investigaciones y experiencias en instituciones
educativas

Modalidad presencial

Julia Ruiz-López¹, Ángela Saiz-Linares², Noelia Ceballos³, Teresa Susinos⁴

- (1) Universidad de Cantabria, julia.ruizlopez@unican.es
- (2) Universidad de Cantabria, saizla@unican.es
- (3) Universidad de Cantabria, ceballosn@unican.es
- (4) Universidad de Cantabria, susinost@unican.es

Resumen. Presentamos un proyecto de innovación en la Universidad de Cantabria, que se orienta a la elaboración de un diccionario pedagógico con los conceptos identificados como nucleares por parte de los estudiantes que incorpora las voces tradicionalmente excluidas de las epistemologías universitarias. Reflexionamos sobre la fase de elaboración de los objetos digitales de una de las asignaturas. Concluimos que los estudiantes han elegido un amplio espectro de objetos digitales (infografías, videos interactivos o video-animaciones) materializando las voces de los informantes desde dos posiciones: trasladar las ideas tal y como fueron recogidas o construir una nueva narrativa a través de las categorías emergentes. Haciendo uso de diferentes recursos estéticos

Palabras clave. students as partners; objetos digitales; diccionario, voces no normativas, formación inicial de maestros

1. Introducción

Presentamos los resultados de un proyecto de innovación docente en marcha titulado “Innovar en las prácticas de las asignaturas de Educación: Elaboración de un Diccionario Interactivo y Colaborativo como recurso en abierto”, y financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado. Este proyecto se ha desarrollado en la Universidad de Cantabria (España) con estudiantes de los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria y hace uso de la TIC como herramienta didáctica y también de comunicación entre docentes y alumnos. El objetivo del proyecto ha consistido en la co-construcción de un diccionario crítico elaborado colaborativamente por el alumnado sobre aquellos conceptos que los estudiantes identifican como centrales en las asignaturas implicadas.

Más concretamente, el alumnado inicia un proceso de indagación sobre aquellos conceptos pedagógicos que considera relevantes a través de las voces de informantes diversos y no presentes en la universidad habitualmente ni en la producción de conocimiento que de ella se deriva (por ejemplo: familias, niños, maestros). Este proyecto les sitúa ante el reto de reconocer la diversidad de voces existentes en la escuela y los diferentes intereses, necesidades, conocimiento, valores y lenguajes que coexisten (Thomson y Hall, 2015; Susinos, Ceballos y Saiz, 2018). Otro anclaje epistemológico de este proyecto es la perspectiva crítica de “students as partners” (Cook-Sather, Matthews, Ntem y

Leathwick, 2018), que posibilita oportunidades de reflexión colaborativa entre docentes y alumnado con objeto de que todos contribuyan a repensar y construir ciertos aspectos curriculares y pedagógicos., lo que significa también una reformulación de las relaciones pedagógicas (Hermsen, Kuiper, Roelofs y van Wijchen, 2017).

Finalmente, el uso de las TIC como espacio de participación y para compartir y comunicar el conocimiento se alinea con metodologías que consideran la tecnología y la comunicación elementos moduladores del espacio donde se expresa la relación colaborativa. Estas tecnologías han sido vinculadas al desarrollo de la cultura libre desde con la elección de la utilización de software libre (González, Seoane y Robles, 2003) (CMS Moodle, board.net o inkScape) utilizado para la producción de conocimiento y para la construcción de un espacio de trabajo colaborativo para nuestro proyecto.

2. Diseño de la propuesta

Si bien el proyecto se ha desplegado en diferentes asignaturas, aquí presentaremos algunos resultados de la desarrollada en la asignatura Contextos didácticos y organizativos de la Educación Infantil, dado que es la única finalizada en este momento. Nuestra propuesta se articula en torno a cuatro fases o momentos (ver Figura 1):



Figura 1. Fases de la propuesta. Fuente: producción propia.

- Fase de deliberación:** planteamos a los maestros en formación el siguiente interrogante: “¿Cuáles son los asuntos pedagógicos que te preocupan sobre esta asignatura?” y dedicamos un tiempo para pensar y responder de manera individual a esta pregunta a través de Moodle. En una sesión posterior se lleva a cabo el proceso de deliberación colaborativa que es la semilla de la toma de decisiones en torno a: qué concepto va a explorar cada grupo; quiénes van a ser las voces escuchadas; y, por último, las estrategias de indagación que desplegarán.
- Fase de proyecto:** el alumnado se organiza en grupos (4-5 personas) y planifica el proceso de recogida de información (¿cómo vamos a acceder a las experiencias y voces que definan el concepto?) Esto requiere acordar las estrategias de indagación y el proceso de desarrollo. Después, los estudiantes analizan y organizan la información para construir el objeto digital. El objeto digital está compuesto por: un documento escrito en el que aparece el modo de acceso al término, los informantes participantes y una definición sucinta del término. Además, se incluye un recurso digital expresado en diferentes lenguajes: escrito, sonoro, visual o audiovisual.

diferentes grupos se llevó a cabo un breve taller (una sesión) sobre este proceso. Dos fueron las indicaciones centrales: en primer lugar, debían definir las categorías y códigos. Algunos grupos optaron por definir categorías linealmente relacionadas con los conceptos que emergen de las preguntas que definieron. Otros eligieron definir las categorías atendiendo a los conceptos que emergen de las respuestas.

El segundo de los aspectos trabajados se relaciona con las consideraciones éticas, epistemológicas y metodológicas propias del momento de análisis, destacando la necesidad de no seleccionar ni rechazar información. En ocasiones, el alumnado intentaba ajustar las palabras de los sujetos a aquellas ideas apriorísticas que tenían sobre el concepto de indagación. Incorporar todas las voces e ideas es un principio nuclear de la experiencia. Por otro lado, los estudiantes no debían reinterpretar ni manipular el sentido de lo que los sujetos compartían.

Una vez realizado el análisis, los estudiantes debían organizar las ideas emergentes para construir la “nueva definición”. Hemos encontrado que el alumnado ha utilizado dos sistemas para presentar las ideas: uno consistente en trasladar las ideas literales obtenidas a partir de las estrategias de indagación directamente al objeto, modificando únicamente el formato de presentación. Por ejemplo, el grupo que indagaba sobre la idea de rutina decidió organizar la narrativa del video atendiendo a la voz de cada maestra-informante y respondiendo a las preguntas de la entrevista. Esto permitió, tal y como ellas definen, dar protagonismo a la idea que cada maestra-informante alberga.

Por otro lado, hay grupos que han organizado los significados dotándolos de un nuevo sentido en el conjunto de la definición, pero respetando la esencia de la idea, pues la no-reinterpretación según nuestra perspectiva ha constituido una consigna fundamental en este proyecto. Ese es el ejemplo del grupo que indagaba sobre el recreo y que ha construido la narrativa del mapa visual atendiendo a las categorías de análisis que habían emergido de los datos.

Además de la elección del modo de organizar la información analizada, encontramos que las estudiantes han utilizado diferentes recursos estéticos (color, tamaño, forma, disposición, etc.) que, desde lo visual, les ha permitido traer a escena las ideas obtenidas organizando y preparando la información como estrategia para identificar de quiénes procede la información (uso de diferentes colores para identificar la etapa a la que pertenece el alumnado: de educación infantil o educación primaria), simbolizar aquellas ideas que han sido recurrentes (resaltando sus palabras aumentando el tamaño de la letra) u organizando en círculos concéntricos la información (de las ideas u opiniones más comunes, situadas en el centro a las menos comunes dispuestas en los márgenes)).

Por último, podemos señalar que algunos grupos eligen incorporar directamente los recursos visuales creados por los informantes, permitiéndonos acceder a través de la producción de los propios informantes en imágenes, dibujos o fotografías, a su propia voz.

4.3. ¿Qué dificultades aparecen en el proceso?

Durante el proceso los estudiantes se enfrentan a varios retos. Por un lado, atreverse a decidir qué concepto será interesante explorar en el marco de la asignatura, y al mismo tiempo sopesar la dificultad del concepto en relación con el acceso más sencillo a los informantes. Por otro lado, el reto de explorar el trabajo en formatos diversos alejados de aquellos a los que ya están habituados.

En este proceso creativo de elaboración del objeto digital, han aparecido ciertas resistencias. La primera cuestión tiene que ver con aquello que consideramos de valor para ser trabajado en el aula: **¿qué actividades o procesos de aprendizaje resultan de interés para los estudiantes de esta asignatura?** A la luz de los comentarios de evaluación sobre la actividad del alumnado y de las conversaciones mantenidas entre el equipo docente y los estudiantes durante el proceso, esta pregunta es respondida por parte del alumnado demandando el desarrollo de actividades más pragmáticas para sus intereses laborales, como es el aprendizaje del desarrollo de Unidades Didácticas que resultan muy relevantes para su profesionalización docente en la medida en que son exigidas en los procesos selectivos y para el desarrollo de su actividad futura en conformidad a la norma burocrática establecida. Al mismo tiempo, en la toma de decisiones tiene mucho peso la evaluación. Esto hace



que las propuestas más arriesgadas e interesantes por su carácter innovador sean descartadas rápidamente a favor de conceptos más tradicionales.

Por otro lado, la pregunta **¿en qué formato elegirían contarlos si pudieran elegir otro diferente a los propiamente académicos (trabajo escrito, exposición oral) ?**, a recibido en ciertos casos una respuesta de confrontación con relación a la obligatoriedad de usar lo digital y de aprender el uso de herramientas tecnológicas que faciliten la maquetación y disposición de los elementos en la escena visual que estaban construyendo. Para el proyecto, la elección del formato analógico o digital era una cuestión que decidir por el propio grupo siempre y cuando pudiera incorporarse al diccionario en formato digital para que pudiera ser compartido y difundido fuera del marco aula. No obstante, esta oportunidad de elegir se tradujo en una resistencia al uso de lo tecnológico en nuestros términos, quizá acostumbradas en su experiencia previa a la obligatoriedad de uso de determinadas herramientas digitales (nuevo software o nuevos medios técnicos con los que no es fácil familiarizarse y que dejan de ser útiles rápidamente).

Esto nos lleva a reflexionar sobre el modelo de uso de la tecnología que nuestros estudiantes de magisterio reciben a lo largo de su vida académica que los expone muy frecuentemente con unas fórmulas de uso que tienden a considerar la tecnología como neutra, sin efecto en nuestra práctica docente, ignorando su implicación en la organización y funcionamiento del aula y quedando muy difuso el aprovechamiento de las posibilidades que nos ofrece la tecnología para compartir recursos, presentar el contenido en formatos diversos, y participar, en definitiva, de la cultura digital en la que estamos todos inmersos (Rodríguez-Hoyos y Fueyo, 2018).

Por otro lado, no podemos renunciar a trabajar en esta línea ya que, en palabras de Bridle (2018, p. 8):

“Las tecnologías se están convirtiendo en omnipresentes en los dispositivos cotidianos, y no tenemos la opción de retirarnos de ellas o renunciar a ellas. No podemos renunciar a la tecnología contemporánea como tampoco podemos rechazar a nuestros vecinos en la sociedad; todos estamos enredados. Para avanzar, necesitamos una ética de la transparencia y la cooperación. Y tal vez aprendamos de estas interacciones cómo vivir mejor con estas otras entidades -humanas y no humanas [bots, algoritmos, automatismos, ...]- con las que compartimos el planeta.”

5. Conclusión

Para el proyecto es relevante que el futuro docente tenga la oportunidad de participar en la experiencia de la construcción colaborativa de un diccionario crítico, concebido para mostrarse en abierto y expresado en formatos diversos. Quizá esta experiencia nos ayude a reconocer la responsabilidad social que tenemos sobre la narrativa que aparece en los medios (Scolari, 2013), la que ayudamos a construir o con la que convivimos a veces a nuestro pesar.

Es necesaria una reflexión sobre esta temática que nos anime a actuar en consecuencia, dando sentido a la presencia de voces diversas en la esfera mediática y a la creación de dispositivos de participación que posibiliten la construcción participativa de la cultura. En concreto, problematizar con el alumnado la construcción conceptual en nuestras asignaturas nos prepara también para la discusión crítica del contenido que recibimos a través de diversos canales y nos permite reflexionar sobre las voces no escuchadas complejizando el desarrollo del proceso de construcción del conocimiento sobre el mundo en el que vivimos y nos relacionamos.

6. Referencias bibliográficas

- Bridle, J. (2018, julio). [Essay] Known Unknowns. *Harper's Magazine*. Recuperado de <https://harpers.org/archive/2018/07/known-unknowns/>
- Cook-Sather, A., Matthews, K. E., Ntem, A., & Leathwick, S. (2018). What We Talk About When We Talk About Students as Partners. *International Journal for Students as Partners*, 2(2).
- Denzin, N., & Lincoln, I. (2017). *The SAGE handbook of qualitative research* (5 edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- González Barahona, J., Seoane Pascual, J., & Robles, G. (2003). *Introducción al Software libre*. Barcelona: UOC Formación del profesorado.
- Hermsen, T., Kuiper, T., Roelofs, F., & Van Wijchen, J. (2017). Without Emotions, Never a Partnership! *International Journal for Students as Partners*, 1(2), 1-5.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rodríguez-Hoyos, C., & Fueyo Gutiérrez, A. (2018). Media training for future education professionals: A study of the Spanish Context. *Digital Education Review*, (33), 217-234.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia : Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto SA Ediciones.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: SAGE.
- Susinos, T., Ceballos, N., y Saiz-Linares, A. (2018). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas*. Madrid, España: La Muralla.
- Thomson, P. & Hall, C. (2015). 'Everyone can imagine their own Gellert': the democratic artist and 'inclusion' in primary and nursery classrooms. *Education 3-13*, 43(4), 420-432.