

mation Technology & Teacher Education. Retrieved November 7, 2018 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>.  
*Municipio de Vicente López*: <http://www.vicentelopez.gov.ar/vicente-lopez>

---

**Abstract:** This program comes from a group of computer teachers working together with teachers from the Municipality of Vicente López. We propose to look for technology as a way to improve teaching practices. To achieve this, a team of Digital Educational Technology TED, the creation of an educational portal, [www.entramar.mvl.edu.ar](http://www.entramar.mvl.edu.ar), continuous training and the empowerment of teachers in their significant practices with technological environments from the dissemination and participation in conferences and congresses with a collaborative and networked work.

**Keywords:** Teacher - digital - education - technology - innovation

**Resumo:** O presente programa surge desde um grupo de professores de informática trabalhando em forma conjunta com professores do Município de Vicente López. Propomos procurar a tecnologia como caminho de melhora das práticas de professores. Para conseguí-lo, se trabajó un equipo de Tecnología Educativa Digital TED, a criação de um portal educativo, [www.entramar.mvl.edu.ar](http://www.entramar.mvl.edu.ar), a capacitação contínua e o empoderamento dos professores em suas práticas significativas com meios tecnológicos desde a difusão e participação em conferências e congressos com um trabalho colaborativo e em rede.

**Palavras Chave:** Professor - tecnologia - educação - digital - inovação - tecnologia

(\*) **Cristina Rodríguez.** Licenciada en Educación Inicial, investigadora y Ph. D (c) en Ciencias de la Educación por la USAL Especialista Nivel Superior en Educación y TIC. Diplomada profesional de Enseñanza con TIC. Universidad Cambridge E.S.S.A.R.P. También Google Certified Teacher.

---

## Proceso creativo y autonomía en un mundo informacional

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Vanina Gibezzi (\*) y César Ariel Roger (\*\*)

**Resumen:** Los cambios ocurridos en las últimas décadas a nivel tecnológico, han significado una transformación en los contextos de aprendizaje y en las formas de aprender. De un paradigma de enseñanza anclado en la subjetividad pedagógico-institucional pasamos a otro anclado en una subjetividad mediático-informacional. Con la anterior hipótesis narramos experiencias pedagógicas en el ámbito de la educación superior, que nos permiten diferenciar entre tres tipos de aprendizajes. Un aprendizaje de primer orden, ligado a la adquisición de información; un aprendizaje de segundo orden referido a los posibles usos y relaciones entre la información dispersa; y un aprendizaje de tercer orden centrado en la reflexión sobre el proceso mismo, el llamado aprendizaje sobre el aprendizaje.

**Palabras clave:** Autonomía – creatividad – subjetividad - aprendizaje colaborativo - información

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 223]

---

### Introducción

No vamos a presentar aquí una exposición sobre el concepto de autonomía en educación, pues tal tarea excedería los límites de este artículo. Simplemente presentaremos algunas reflexiones que han surgido de nuestra práctica docente en el nivel superior.

Desde nuestra experiencia entendemos que la autonomía en el proceso de aprendizaje tal vez es mejor pensarla como una construcción, un objetivo hacia el cual la educación tiende, es decir, lograr la cada vez mayor autonomía de los alumnos, para que una vez culminado el trayecto formativo cada cual pueda emprender su propio camino de auto-aprendizaje.

Entendida así, la *autonomía* es una auto-realización que no termina nunca, que tiene que ver con una forma de orientarse ante la experiencia, una apertura continua al aprendizaje ante los estímulos y cambios del entorno, y quizá la forma de experiencia mejor adaptada en un mundo cambiante.

Si en cambio pensamos que la autonomía es un prerrequisito para el aprendizaje, corremos el riesgo de ir demasiado rápido, de suponer en nuestros alumnos capacidades y habilidades que, lejos de existir, son las que en realidad como docentes tenemos que incentivar y potenciar. Y por lo tanto, de proceder así, podríamos generar frustraciones en los alumnos por pedirles cosas para las que no están aún preparados.

En esto el factor grupal es fundamental. Las potencialidades de aprendizaje se incrementan exponencialmente en las dinámicas grupales, si estas son guiadas hacia el aprendizaje colaborativo. La distribución de roles y funciones en el grupo, la claridad y el orden de las consignas, y la meta de producir algo al final del proceso de enseñanza-aprendizaje en períodos cortos, son factores importantes en este sentido.

Estamos en la *era del autor*, como nunca antes todos podemos ser autores, es la era de la producción más que de la *reproducción* (Lash, 2005), se multiplican las posibi-

lidades, de hacer producciones de texto, audiovisuales, escenográficas, de diseño, existen plataformas de todo tipo. A continuación vamos a contar una experiencia pedagógica que nos invitó a pensar en esta dirección.

#### Una experiencia de aprendizaje colaborativo

La siguiente es una experiencia que tuvimos la oportunidad de desarrollar en un Instituto de Formación Docente en una comunidad urbano-rural del interior de la Provincia de Buenos Aires. Llevamos a cabo nuestras actividades en distintos profesorados: de educación inicial, primaria y especial, dictando materias del tramo de formación teórica de dichas carreras, tales como Reflexión filosófica de la educación, Dimensión ético-política, Pedagogía de las diferencias, Configuraciones culturales del sujeto de educación primaria, etc.

Lo especial de esta experiencia, es que tuvimos con algunos grupos, la oportunidad de compartir con ellos casi todo su trayecto formativo (de 4 años), teniendo la hermosa oportunidad de apreciar la evolución personal que se iba operando en los alumnos en sus trayectorias de aprendizaje. También resultaron particulares, las características del Instituto, con pocos cursos y una estructura semi-formal, que permitían un trato muy directo y personalizado, así como un trato directo con el entorno sociocultural de la institución.

Elegimos para contar una experiencia realizada en el profesorado de educación especial en 4° año, en las materias Reflexión filosófica y Dimensión ético política de la educación. Ya habíamos compartido con este mismo grupo distintos espacios curriculares en el 1° y 2° año del profesorado. Ahora, en el 4° año, se organizaron las materias hacia la producción individual y colectiva de los alumnos.

Ante la abundancia y densidad de información que suele haber en las materias teóricas de los profesorados, se propuso un cronograma de lectura ordenado en las primeras ocho clases: un autor por encuentro, una reseña individual por alumno con inquietudes y reflexiones personales respecto al autor, y lo más importante, traer un recurso audiovisual a clase, una canción, un video, una imagen que pudieran relacionar con el tema del día. Todo el material se iría guardando en un portfolio en cada encuentro.

Esto cambió sustancialmente la estructura de la clase habitual con exposición del docente y espacio de preguntas. En su lugar, en cada clase los propios alumnos trajeron abundancia de material: videos, publicidades, comics, historietas, pasajes de películas, video clips musicales, pinturas, extractos de investigaciones científicas. Durante las exposiciones del material utilizaron distintos recursos tecnológicos, se repartieron las responsabilidades sobre los recursos necesarios y alcanzaron un alto grado de autonomía y responsabilidad en dicha tarea, necesitando cada vez menos de la intervención directa del docente en esos asuntos.

El tema de cada clase enmarcado por el autor que tocaba estudiar, se enriquecía con los distintos recursos traídos por los alumnos. A veces la atención grupal se enfocaba ante una imagen, un video-clip, una canción; y las distantes interpretaciones que se generaban en el grupo entorno a la misma, junto a la necesidad que se

sentía el grupo de llegar a un consenso en cuanto a su significado y relevancia para el tema de trabajo. Este tipo de conflictos cognitivos resultaban sumamente estimulantes para el grupo, y ellos se hacían conscientes, se verbalizaban y constituían también un aprendizaje. En este caso hablamos de un aprendizaje de tercer orden, pues se hacen conscientes problemas y cuestiones que surgen en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que interactúan personas con perspectivas diferentes. En la segunda parte de la materia, en el segundo cuatrimestre, cada alumno realizó un repaso de todo el material recolectado y la consigna fue hacer en forma grupal, con todo el grupo, un libro impreso y uno digital con los materiales de todos. El desafío aquí consistía en organizar tal cantidad de material y evitar repeticiones, seleccionar material pertinente, hacer un índice, crear capítulos, pensar en un título, en un motivo de tapa, incluso en un lugar de presentación del libro. Pronto entre el grupo y el docente se acordaron una división en subgrupos de trabajo para realizar las distintas tareas, uno encargado de revisar el material, otro del diseño de la tapa y la encuadernación, otro de la búsqueda de espacios para la presentación. Lo interesante es que la asignación de roles y tareas fue surgiendo a la par que el grupo tomaba conciencia de las distintas sub-tareas que se debía emprender para realizar la gran tarea del libro. Esta asignación se fue dando naturalmente en subgrupos de acuerdo a las habilidades en que los alumnos se sentían más seguros.

Con este panorama la dinámica de las clases cambió a lo que había sido en años anteriores, con una actitud mucho menos pasiva de parte de los alumnos, con un entusiasmo no mostrado hasta el momento, y con una muestra de creatividad de quienes hasta entonces no se habían mostrado participativos; la ideas se debatían y discutían en el grupo entero hasta llegar a un consenso. Por momentos había que buscar información sobre aspectos de los que no se sabía nada al respecto, como por ejemplo los pasos para registrar un libro en Internet. Aquí tenemos un ejemplo de *aprendizaje de primer orden*, pues se busca información pertinente sobre un tema que se desconoce completamente.

En otras ocasiones se pudieron aprovechar conocimientos de otros espacios curriculares, como por ejemplo para la encuadernación del libro, tema que había sido visto en otras materias del profesorado ligadas a lo artístico y manual. Aquí encontramos un ejemplo de *aprendizaje de segundo orden*, en donde se le da un uso nuevo a un conocimiento previo. La evaluación y auto-evaluación también fue un espacio de reflexión sobre el proceso y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, repasando sus dificultades, las cuales iban surgiendo sin aviso; todo lo cual puede enmarcarse como aprendizaje de tercer orden.

Este proceso integrativo incluyó un importante grado de autonomía que se produjo inicialmente en forma dispar en lo individual, siendo que algunos liderazgos contagiaron a otros para plegarse a la propuesta. El hecho de haber compartido como docentes, tres años de los cuatro de su ciclo de formación profesional, hizo desarrollar una confianza en la relación docente alumnos, así como una madurez en ellos que aumentó su capacidad de auto-

mía. Este es uno de los factores que nos hace postular que la autonomía lejos de ser un dato de la realidad, es una capacidad que puede desarrollarse en todos, aun cuando haya diferencias individuales previas. El proceso grupal bien organizado en un contexto de aprendizaje colaborativo permite esto. Lo factores que en nuestra experiencia nos ayudaron para tal tarea fueron:

- Tener un conocimiento de las diferencias individuales entre los alumnos en cuanto a autonomía e iniciativa.
- Organizar las clases en grupos colaborativos teniendo en cuenta estas diferencias, evitando que los más autónomos sean cada vez más autónomos y los menos autónomos cada vez más dependientes.
- Realizar tareas con consignas claras que puedan empezarse y terminarse en el día, aunque sean parte de un proceso más amplio que tiene objetivos a más largo plazo.
- Tener instancias de trabajo individual, luego en subgrupos, para terminar en una trabajo colaborativo de todo el grupo.
- Distribuir tareas y funciones de manera organizada y equitativa, en forma consensuada con los alumnos.
- Hacer conscientes y comunicables durante el proceso los pasos que se van dando, los avances, estancamientos y dificultades que van surgiendo.
- La culminación del proceso con una producción grupal, un libro en formato texto o digital, una hipertexto, una performance, una presentación oral en una jornada, una investigación a ser presentada, etc...

El foco no está puesto en los contenidos, en las características personales que debe tener el docente, ni tampoco en las características que debiera tener cierto alumno ideal al que se aspira llegar, ni mucho menos en las herramientas tecnológicas utilizadas en sí, sino que la cuestión fundamental sería la siguiente: qué tipo de relación del docente con los alumnos y de los alumnos entre sí, es la que me permite llevar a cabo un proceso de las características mencionadas arriba, es decir con un aprendizaje colaborativo (Rogers, 2015).

Estos serían algunos facilitadores de una relación docente-alumnos y alumnos-alumnos que surgieron de nuestra experiencia:

- No marcar errores, lo que existen son pasos y secuencias de aprendizaje. El conocimiento absoluto no existe sino que es una aproximación sucesiva por etapas. Hemos notado que al hacer señalamientos del tipo “esto no”, “así no”, o al apresurarnos a decir simplemente “no”, se generan inhibiciones tempranas en los alumnos. Es mejor un esfuerzo por entender lo que los alumnos están tratando de decir y ver si se entendió bien o no la consigna, muchas veces sucede esto último, ante lo cual más que un señalamiento lo que se necesita es una nueva explicación o aclaración del docente.
- Generar un clima de confianza y aceptación entre los propios alumnos, y entre estos y el docente para que puedan comunicar todo lo que les va sucediendo como sujetos cognoscentes: ansiedades, temores, expectativas, dificultades.
- Remarcar continuamente los avances que se van registrando en cuanto al conocimiento, individual y grupal-

mente, muchas veces esto potencia más que remarcar lo que al grupo “le falta” o “no logró aún”.

- Potenciar e incentivar la mayor participación posible de todos. A veces ciertos alumnos colaboran y aportan desde posturas pasivas o menos visibles, como recolectar información, aportar cierta información clave, tomar notas, etc., y esto no es visible al grupo, entonces es importante visibilizar estos aportes si el grupo no lo hiciera.

Sabemos que ciertos alumnos se resisten a este enfoque y prefieren un clima en el cual se de una competencia individual entre los alumnos, con un sistema de premios y castigos para aquel que cumple o no las expectativas del docente, pero esto hace que el proceso de aprendizaje se centre en las expectativas prefijadas por él, y se malogre la creatividad grupal. Nuestra experiencia, en cambio, ha sido que el aprendizaje colaborativo:

- Permite que afloren las diferencias a nivel grupal sin caer en la dispersión.
- Al mismo tiempo las diferencias resultan en aportes significativos al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se genera un clima de entusiasmo y colaboración entre los alumnos al no ver la necesidad de competir o destacarse sobre el resto.

En cambio cuando lo que impera es el paradigma del aprendizaje centrado en ciertas expectativas del profesor o el alumno ideal:

- Se genera un conformismo grupal que homogeniza el pensamiento y las opiniones
- Se inhiben la expresión y la manifestación de diferentes opiniones y puntos de vista.
- Se genera un clima de competencia entre los alumnos buscando la atención o aprobación constante del profesor, o una necesidad imperiosa de destacarse individualmente.
- La clase cae en un clima de tensión y con el tiempo en la falta de entusiasmo y motivación.

Creemos, como desarrollaremos en el siguiente apartado, que la experiencia del aprendizaje colaborativo está mejor adaptada al paradigma anclado en la *subjetividad mediático informacional* de nuestros alumnos de hoy, aprovechando lo mejor de ella, que es su apertura al mundo de la hiper-información y la velocidad; sumándole a esto el trabajo en grupos que se hace más necesario hoy que en tiempos del genio creador de la *subjetividad pedagógico institucional*, ya que los problemas a resolver en nuestra sociedad son más complejos y requieren cada vez más de salidas colectivas.

Antes de esto, dejamos un resumen de los tres tipos de aprendizaje implicados en el proceso de aprendizaje creativo-autónomo, así como una definición de autonomía que se desprende de nuestra experiencia docente:

- *Aprendizaje de primer orden*: Adquisición de nueva información respecto de temas de interés y pertinentes a cierta área o espacio curricular.
- *Aprendizaje de segundo orden*: Usos posibles de información ya adquirida en contextos diferentes. Relación

de la información adquirida con otras informaciones. Jerarquización y ordenamiento de la información según criterios pertinentes a un problema determinado.

- *Aprendizaje de tercer orden*: Reflexión y conciencia sobre el proceso de aprendizaje en el primer y segundo orden. Cómo hacemos lo que hacemos y por qué lo hacemos así. Reflexión y conciencia sobre la relación docente-alumno y alumno-alumno.

Comunicación sobre el aspecto grupal del aprendizaje: roles, funciones, obstáculos, facilitadores, ansiedades, temores, liderazgos positivos y negativos. Qué tipo de relaciones ayudan al aprendizaje colaborativo y cuáles no.

- La *autonomía* podemos definirla en base a nuestra experiencia, como la capacidad de auto-dirección de un proceso de aprendizaje sin la dependencia (aunque sí la necesidad) de un par o del docente. Esto incluye la capacidad de interacción con los otros y la de pedir ayuda cuando se presentan dificultades. La autonomía facilita la creatividad, permite innovar relacionando y conectando conocimientos, encontrando caminos novedosos para la resolución de problemas y la realización de actividades, siempre en la dirección de un mayor aprendizaje.

### **La subjetividad mediático-informacional: hacia otro modelo de creatividad**

¿Hasta dónde dejar curso a la autonomía de los alumnos sin que esta se convierta en un abandono que los deje paralizados? ¿Hasta dónde ser directivos sin que esta intervención y guía inhiba el desarrollo de las capacidades y la creatividad de los alumnos? ¿En qué consiste la creatividad en nuestra época, si entendemos que es un término cuyo significado se adapta al contexto social y cultural en el que vivimos?

Lewcowicz y Corea anunciaban hace poco más de una década el advenimiento de un nuevo tipo subjetivo: la “subjetividad mediática-informacional” frente a la decadencia de la “subjetividad pedagógica-institucional”. Fue impactante en aquel entonces tal afirmación, hoy pasado un tiempo podemos hacer un mejor balance.

A riesgo de ser un poco esquemáticos, vamos a seguir la línea de reflexión trazada por Lewcowicz y Corea en Pedagogía del aburrido. Una de las representaciones de la subjetividad pedagógico-institucional es la Figura del “letrado”. Esta figura se constituye principalmente en la práctica de la lecto-escritura como paradigma de la experiencia. El libro impreso es un elemento destacado en este paradigma (Corea y Lewcowicz, 2013).

Esta cultura de la letra o *letrada*, como subjetividad, supone ciertas operaciones: escritura, interpretación y crítica. El letrado se constituye en la experiencia de la conciencia y la interpretación, por lo tanto es fundamental la operación del pensamiento. Tenemos entonces al sujeto de aprendizaje, en donde se reciben estímulos a través de la percepción y la conciencia se reelabora, produciendo nuevos sentidos.

Si hay o hubo un malestar de la situación institucional o disciplinaria, es la represión (Corea y Lewcowicz, 2013). El oprimido era la figura de este momento, sufre por el exceso de reglas y la imposición de sentidos. Aquí contaba la imaginación, salirse de los contenidos, o bien

reclamar nuevos contenidos. También era la época de la re-producción, en donde muchos ensayos críticos sobre la educación apuntaban a la “máquina escolar” como mera reproductora de saberes.

Resumiendo, las experiencias pedagógicas-institucionales tradicionales generan reflexión, análisis y crítica. El entorno de la lecto-escritura funciona con operaciones del pensamiento que buscan las diferencias y la lógica (interpretar, describir, generalizar, etc.). Estas operaciones requieren tiempo, en contraposición a la velocidad que caracteriza a la era mediática-informacional actual. No afirmamos que esta subjetividad haya quedado en el pasado, creemos que en cambio, es el tipo subjetivo que se sigue reclamando desde muchos contextos educativos hoy en día, y no está mal que así sea. Pero como vamos a ver, entra en contradicción con la lógica del otro modelo de construcción subjetiva: el informacional-mediático.

Si en el caso anterior habíamos partido de la figura del “letrado” como paradigma de la subjetividad pedagógico-institucional, para hablar ahora de la subjetividad mediático-informacional utilizaremos la figura del “espectador” (Corea y Lewcowicz, 2013).

Tenemos entonces la mirada como experiencia paradigmática y la T.V. como objeto emblemático. Pero tal vez hoy podríamos decir que es más adecuado hablar de pantallas, ya que el número de ellas se ha multiplicado en cuanto a formatos y ha excedido en mucho a la TV. Probablemente los jóvenes de hoy pasan mucho más tiempo en otras pantallas distintas a la TV, pero la experiencia es similar, sigue siendo la figura del espectador. El espectador no es una figura estática como la del letrado, se configura y des-configura en distintos entornos, entra y sale de la red. El espectador se constituye en la percepción y el estímulo, lo importante es la conexión y dejarse llevar.

En el entorno informacional, tenemos al “usuario”, no cuenta la interpretación al recibir los estímulos, tampoco el sentido. El principal problema de habitar situaciones informacionales o mediáticas no es ya la “imposición” que sufría la subjetividad institucional, sino que ahora es la saturación y la dispersión el padecimiento de la subjetividad mediático-informacional (Corea y Lewcowicz, 2013).

Aquí entonces, cuenta la creatividad, poder hacer algo con lo que se presenta. La creatividad a diferencia de la imaginación, no implica tanto un acto de pensamiento y reflexión, de pensar otras realidades posibles, pero sí un juego de combinar de formas distintas lo que ya existe. La imaginación de la subjetividad pedagógico-institucional buscaba crear de nuevo, la subjetividad mediático-informacional busca re-crear, combinar y recombinar hasta el límite de lo posible lo existente.

En nuestra época entonces, aparece la figura del “aburrido” como síntoma, cuando el espectador se vuelve “pura pista de información”, es decir, cuando esta lo atraviesa pero no deja nada (Corea y Lewcowicz, 2013). Podríamos decir que esta situación la conciencia se transforma en una “autopista” por la cual circula información muy variada y a gran velocidad. Pero en donde las huellas se borran rápidamente al paso constante e ininterrumpido de la información.

Como se puede deducir de estos argumentos, la transmisión, la memoria y la repetición quedan prácticamente invalidadas por no existir condiciones de posibilidad para su desarrollo. En la velocidad y la evanescencia no pueden anclar operaciones del pensamiento que necesitan tiempo, pausa. La información es como un río, circula, se viraliza, invade espacios, se des-actualiza y se re-actualiza ella misma, como en Wikipedia donde los artículos son continuamente re-escritos, revisados y corregidos, minuto a minuto.

El paradigma de la subjetividad pedagógico-institucional, van mejor con el modelo de creatividad al estilo genio creador. Se depositan los esfuerzos en hacer genios, se incentiva el esfuerzo individual y el hiperentrenamiento de habilidades cognitivas. Obviamente no se pone el acento en la colaboración con los demás o en el factor grupal. Paradójicamente (o no tanto) el individualismo genera uniformidad en los alumnos. Se pone el acento en los contenidos y estos se presentan de forma separada, sin intentos de integración. La figura de un docente severo, exigente y serio suele ser el ideal asociado a esta forma.

Desde el paradigma del aprendizaje colaborativo, se intenta que el factor grupal sea parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se estimula el potencial de aprendizaje que los alumnos tienen en una interacción adecuada de colaboración con los otros. Las diferencias individuales potencian este proceso, que se dirige a la producción grupal y la división de tareas. La creatividad aparece como la capacidad individual de hacer aportes constructivos al trabajo grupal, y como la capacidad grupal de encontrar nuevas combinaciones y creaciones aprovechando al máximo las capacidades individuales. En el paradigma del genio creador la clave era la imaginación, poder imaginarse futuros imposibles, cosas inexistentes en el presente pero que podrían llegar a existir. Pero hasta las ideas más geniales sino son puestas en circulación en el mundo y la experiencia, no pasan de ser solo ideas. En el paradigma del aprendizaje colaborativo se trata no de la imaginación de un sujeto aislado, sino de la innovación. Esta nace de llevar los procesos imaginativos a la práctica (Libedinsky, 2016), y no se trata de una imaginación sacada de contexto, sino de ideas puestas en intercambio con otras ideas, de saberes de distintas disciplinas que se entrecruzan, de perspectivas conjugadas, un re-creación de lo existente en combinaciones impensada hasta entonces. No se trata tanto de imaginar de cero un mundo nuevo, como de una utilización óptima, eficaz e inédita de lo existente; se trata de una mezcla que da lugar a algo totalmente nuevo, pero a partir de elementos que son conocidos. La clave está en la conexiones y las relaciones entre saberes, más que en los saberes mismos (Libedinsky, 2016). El alumno que atravesó esta experiencia sale transformado de ella, sintiendo que le ha sucedido algo más que la incorporación de un nuevo conocimiento o información. En cambio ha experimentado un proceso de transformación personal, que lo ha estimulado a seguir aprendiendo e investigando, que le ha generado nuevas preguntas e intereses, y que le ha mostrado la posibilidad de trabajar creativamente con otros potenciando con ello su propia creatividad.

Creemos que en la actualidad se presentan muchas condiciones favorables para desarrollar este tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje. La necesidad imperiosa que las nuevas generaciones sienten de conectar inmediatamente un contenido teórico con algo práctico, podría interpretarse unos años atrás, bajo otro paradigma de enseñanza, como ansiedad o falta de concentración, pero hoy puede interpretarse como un potencial para la acción. El uso de las redes sociales y las TICs tienen ventajas enormes para facilitar los grupos de trabajo colaborativos, haciendo innecesaria la continua co-presencia de los alumnos para la cohesión y trabajo grupal.

### Conclusión

Como decíamos al iniciar este trabajo, la autonomía, antes que un don o capacidad con la cual se nace, es una herramienta que se logra adquirir después de haber atravesado ciertas experiencias de un proceso formativo que incentivó esta capacidad. Precisamente en el mundo actual, con la gran oferta de cursos, carreteras, pos-títulos *online*, etc.; se abren un gran abanico de posibilidades para el aprendizaje autónomo. Las plataformas de enseñanza online multiplican las posibilidades de conectar con otros e intercambiar ideas. Estas herramientas también flexibilizan la coordinación espacio temporal entre las personas permitiendo la prolongación de los contactos más allá de las experiencias pedagógicas, y permiten coordinar los tiempos de personas en distintos países y continentes.

Pero para el aprovechamiento máximo de estas herramientas se requiere un alto grado de autonomía, de fijarse objetivos y metas, de seleccionar información, y poder procesarla y conectarla, así como capacidad de relación con los demás para emprender procesos de trabajo colaborativo. En este artículo tratamos de presentar lo que creemos son algunas líneas de trabajo en esa dirección, la de generar sujetos autónomos y creativos que puedan aprovechar al máximo las posibilidades de aprendizaje en un entorno informacional.

Nos pareció útil la diferenciación entre distintos niveles de aprendizaje, para mostrar la secuencia que se da en los procesos autónomos y creativos de aprendizaje, en donde los sujetos no solo adquieren nuevos conocimientos, sino que encuentran la vinculación entre ellos de maneras novedosas e impensadas, y lo más importante, hacen conscientes el proceso mismo de aprendizaje y lo que este implica. De esta forma se están preparando para emprender un trayecto auto-dirigido de aprendizaje, seleccionando, jerarquizando información, y buscando la mejor adaptación entre los propios tiempos de aprendizaje y los de un entorno cambiante.

En la experiencia pedagógica que elegimos contar en este artículo, pudimos observar la secuencia de este proceso de aprendizaje autónomo llevada a cabo por alumnos de un profesorado. Después de haber pasado por distintas materias prácticas, teóricas, de intervenciones y observaciones docentes en los primeros años de su trayecto formativo, en el último año se pudo aprovechar el momento para hacer confluir todas las potencialidades acumuladas, de manera de re-significar, re-utilizar y re-crear los conocimientos previos a partir de una dinámica de trabajo colaborativo. Pero esto no tenía por qué ser así, las potencialidades podrían haberse

quedado allí acumuladas esperando otra oportunidad de desarrollarse. Lo que quisimos mostrar con esta experiencia, es que no se trataba de que “había que darles más autonomía a los alumnos”, queriendo significar con esto dejarlos más tiempos solos, no controlarlos, no darles direcciones o pautas. La autonomía, como cualquier otra capacidad, no “se le da” a nadie; sino que ella se trabaja, se desarrolla, se ejercita en el trabajo cotidiano en las aulas. Y como cualquier otra capacidad, se mejora y se potencia día a día.

Por último quisimos enfatizar la necesidad de pensar la creatividad de una manera grupal, que trascendiera el viejo modelo de un genio aislado que posee conocimientos e imaginación sobrenaturales. Preferimos pensarla como una usina de ideas que surge cuando personas que trabajan juntas aplican ciertas pautas de interacción entre ellas. No cualquier forma de trabajo grupal puede alcanzar resultados creativos, incluso puede suceder lo contrario, pero creemos que los mejores resultados en creatividad se alcanzan con el trabajo colaborativo.

### Referencias bibliográficas

- Aprendizaje cooperativo*. (2017, 28 de diciembre). Wikipedia, La enciclopedia libre. Fecha de consulta: 00:13, marzo 6, 2018. Desde [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Aprendizaje\\_cooperativo&oldid=104537811](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Aprendizaje_cooperativo&oldid=104537811)
- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. 1° ed. 1° reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. y otros (2016). *Piaget-Vigotzky: contribuciones para replantear el debate*. 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2013): *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. 1° ed. 8° reimp. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. 1° ed. (especial). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lash, S. (2005). *Crítica de la información*. 1° ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. 1° ed. Buenos Aires: Debate.
- Parravicini, A. (2016). *Dewey. Experimentar el pensamiento*. 1° ed. Buenos Aires: EMSE EDAPP S.L.

Rogers, C. R. (2015). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. 2° ed., 7° reimp. Buenos Aires: Paidós.

**Abstract:** The changes that have taken place in the last decades at a technological level have meant a transformation in the contexts of learning and in the ways of learning. From a teaching paradigm anchored in the pedagogical-institutional subjectivity we pass to another anchored in a media-informational subjectivity. With the above hypothesis we narrated pedagogical experiences in the field of higher education, which allow us to differentiate between three types of learning. A first-order learning, linked to the acquisition of information; second-order learning related to the possible uses and relationships between dispersed information; and third-order learning focused on reflection on the process itself, the so-called learning about learning.

**Keywords:** Autonomy - creativity - subjectivity - collaborative learning - information

**Resumo:** As mudanças ocorridas nas últimas décadas a nível tecnológico, têm significado uma transformação nos contextos de aprendizagem e nas formas de aprender. De um paradigma de ensino ancorado na subjetividade pedagógico-institucional passamos a outro ancorado em uma subjetividade mediático-informacional. Com a anterior hipótese narramos experiências pedagógicas no âmbito da educação superior, que nos permitem diferenciar entre três tipos de aprendizagens. Uma aprendizagem de primeira ordem, unido à aquisição de informação; uma aprendizagem de segunda ordem referida aos possíveis usos e relações entre a informação dispersa; e uma aprendizagem de terceira ordem centrada na reflexão sobre o processo mesmo, a chamada aprendizagem sobre a aprendizagem.

**Palavras Chave:** Autonomia - criatividade - subjetividade - aprendizagem colaborativa - informação

(\*) **Vanina Gibezi**. Socióloga, Universidad de Buenos Aires. Diplomada en Género y Justicia, FLACSO. Maestría en Cultura y Salud IUSAM (en curso).

(\*\*) **César Ariel Roger**. Lic. y Prof. en Sociología. UBA. Profesor. Capacitador e investigador en Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires.

## El paradigma hipermedial en el desarrollo de proyectos educativos basados en entornos de colaboración

Fecha de recepción: septiembre 2018

Fecha de aceptación: noviembre 2018

Versión final: enero 2019

Victoria Bohl (\*), Rocío Sánchez (\*\*) y Flavia Ruiz Díaz (\*\*\*)

**Resumen:** A partir de la irrupción de Internet, los cambios en la comunicación digital fueron profundos y sus resonancias se proyectaron especialmente en contextos educativos. El acceso y el tratamiento de la información ha modificado las maneras de leer y escribir y este panorama se convierte en un desafío al momento de buscar estrategias pedagógicas que permitan encauzar los procesos de