

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

# **El diseño y selección de materiales didácticos y su potencial capacidad para motivar el aprendizaje autónomo en las trayectorias formativas del nivel universitario.**

Damiani, Raúl, Rapossi, Silvina y Schiavello, María Gabriela.

Cita:

*Damiani, Raúl, Rapossi, Silvina y Schiavello, María Gabriela (2022). El diseño y selección de materiales didácticos y su potencial capacidad para motivar el aprendizaje autónomo en las trayectorias formativas del nivel universitario. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-084/799>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoq6/2sw>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# EL DISEÑO Y SELECCIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS Y SU POTENCIAL CAPACIDAD PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS DEL NIVEL UNIVERSITARIO

Damiani, Raúl; Rapossi, Silvina; Schiavello, María Gabriela  
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

El modelo pedagógico que se ofrece para la reflexión, en este caso, fue pensado a partir de la experiencia en las aulas bajo las modalidades presencial o remota sincrónica o asincrónica y tuvo como marco de referencia las prácticas de educación en el nivel universitario haciendo énfasis en un aspecto central que tiene estrecha vinculación con la participación activa de los estudiantes. Por esta razón es que consideramos fundamental generar y desarrollar estrategias de enseñanza que ofrezcan herramientas para construir el proceso de aprendizaje y que sea el estudiante protagonista en la apropiación del conocimiento. De esa forma, el diseño y selección de materiales didácticos en entornos digitales integra una dimensión de análisis que fue permitiéndonos pensar en que la clave debían ser los procesos de regulación y autorregulación de los aprendizajes. Se trata de construir recursos didácticos para el aprendizaje en el contexto de la trayectoria formativa integral, apelando a la comunicación continua, el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes.

## Palabras clave

Enseñanza - Aprendizaje - Recursos didácticos - Soportes digitales - Convergencia

## ABSTRACT

THE DESIGN AND SELECTION OF DIDACTIC MATERIALS AND THEIR POTENTIAL CAPACITY TO MOTIVATE AUTONOMOUS LEARNING IN THE TRAINING TRAJECTORIES AT THE UNIVERSITY LEVEL

The pedagogical model that is offered for reflection, in this case, was thought from the experience in the classrooms under the face-to-face or remote modalities, synchronous or asynchronous, and had as a frame of reference the practices of education at the university level, emphasizing a central aspect that is closely linked to the active participation of students. For this reason, we consider it essential to generate and develop teaching strategies that offer tools to build the learning process and that the student is the protagonist in the appropriation of knowledge. In this way, the design and selection of teaching materials in digital environments integrates a dimension of analysis that allowed us to think that the key should be the processes of regu-

lation and self-regulation of learning. It is about building didactic resources for learning in the context of the comprehensive training path, appealing to continuous communication, monitoring and accompaniment of students.

## Keywords

Teaching - Learning - Didactic resources - Digital supports - Convergence

## La trayectoria formativa como trama conceptual en la que se articula la institución, las prácticas de aprendizaje y la subjetividad:

Al decir de Álvarez y Cantú (2020), aprender es un proceso complejo que involucra los procesos cognitivos y al sujeto en su totalidad en tanto formas singulares con las que éste construye sus modos de representación del mundo, de los otros y de sí mismo. Los autores también nos acercan la noción de subjetividad como el resultado de un complejo proceso de constitución psíquica, en términos psicoanalíticos, que se encuentra entrelazado desde el inicio con el trabajo de simbolización. Desde allí, entonces subjetividad y aprendizaje son procesos entramados desde el comienzo de la vida que requieren ser pensados en su complejidad para comprender las diversas formas de pensamiento, creatividad y producción social de conocimientos.

Nos proponemos situar la problemática, revisando sus aristas y dimensiones desde el paradigma de la complejidad, habilitando nuevos modos de mirar, pensar y actuar en las instituciones educativas, reuniendo trayectorias escolares y trayectorias de vida, sujetos e instituciones, proyectos individuales y colectivos (Greco y Toscano, 2014)

Es sabido que la referencia a la trayectoria alude al recorrido que los sujetos van entendiendo en el contexto de una institución formativa por lo tanto pensar la trayectoria supone construir una perspectiva múltiple que abarca tanto al sujeto como a la institución. Si bien implica hacer determinado recorte sobre un aspecto a la vez amplía la posibilidad de mirar aquello que se recorta desde la multirreferencialidad. El sujeto se expresa en el recorrido de su trayectoria formativa pero a la vez la institución

habla de los modos instituidos, de sus espacios de poder y de conflicto, de sus perfiles educativos y de su cotidianidad. Entonces la apuesta es superar las dicotomías y oposiciones puesto que al dar cuenta de una trayectoria la mirada está puesta tanto en el sujeto como en la institución. El concepto de trayectoria, entonces, se articula necesariamente con el de subjetividad. Aquí vamos a detenernos un momento porque las autoras (Nicastro; Greco, 2009) nos proponen pensar la subjetividad desde una concepción muy diferente con la que habitualmente estamos acostumbrados puesto que si entendemos a la trayectoria formativa de un sujeto como un “texto”, una trama que vincula la expresión subjetiva en el campo de una institución formativa pero sin escindir uno de otra, entonces no podemos seguir definiendo la subjetividad como algo enclavado, localizado, arraigado. Mientras pensamos en el tema de la subjetividad vamos a agregar que el trabajo sobre la trayectoria formativa siempre acontece entre sujetos e instituciones en esa intersección por lo tanto es creador de subjetividad y ofrece un modelo de organización a partir del cual abre la posibilidad de reinventar la trama desde la expresión de quienes la habitan. En el marco de la propuesta de dicho análisis se recurre a un término muchas veces desestimado, el término transmisión, que es descalificado porque sugiere algo así como traspasar, transferir o ceder. En este sentido es importante poder recuperar el concepto, resignificándolo, valorándolo y otorgándole ese otro sentido que nos permite hacerlo parte de nosotros, como hacen las autoras en su observación. No como un traspaso sino como un trabajo, una transformación que requiere incluir una perspectiva de conjunto. Un trabajo en el que deberíamos considerar la posibilidad de visitar la universidad, lo que implica en algún sentido volver a mirarla para darle lugar a lo novedoso y no atenerse a la cotidianidad como creyendo que ya está casi todo visto cuando hay cosas nuevas de ver todo el tiempo.

Mirar una trayectoria implica mirar al sujeto y a la institución a la vez, sin que cada uno de ellos pierda su singularidad, sus rasgos propios, sus dimensiones particulares. Y también es reconocer al/la estudiante hoy, en formación y, en el mismo momento, imaginar un sujeto como obra abierta, en el futuro, sin concluir pronósticos cerrados (Greco y Toscano. 2014)

### **Ideas fuerza para apuntalar o consolidar las decisiones sobre el diseño:**

El diseño de materiales didácticos en soportes digitales con propósitos pedagógicos implica un desafío interesante sobre todo en estos tiempos pos-pandémicos en que nos vimos en la circunstancia de reinventar en más de un sentido las prácticas de enseñanza y aprendizaje con tecnologías. En ese caso creemos que una dimensión que debe tenerse presente siempre es la referida a los contenidos y dimensionarlos en cuanto a sus sentidos, significados y significaciones, dirigidos a un otro.

En este orden de ideas, resulta necesario abreviar en “una nueva perspectiva que concibe las implicaciones didácticas del im-

pacto tecnológico, no por su cualidad de soporte sino por sus huellas en el conocimiento y en las producciones culturales, reinscribiendo los viejos debates en torno a la educación para el cambio tecnológico, la educación para los medios y la educación para la producción y transferencia de conocimientos y tecnología.” (Perossi, 2018)

Pensar los contenidos de enseñanza en el marco de un determinado dispositivo pedagógico difiere de pensarlos en relación al contexto de su transmisión. En estas necesarias transformaciones resulta necesario también contemplar nuevos modos de aprender y construcción de conocimientos de manera colaborativa, a través de un modelo dialógico.

Crear, hacer, compartir son acciones asociadas a la innovación y a las experiencias de aprendizaje que interpelan. Las interacciones sugeridas, los entramados gestados, los sentidos concebidos y los significados atribuidos posibilitarán un aprendizaje significativo.

Los materiales didácticos o contenidos educativos digitales aluden a la producción de sentido de contenidos con intencionalidad educativa. Apuntan al logro de un objetivo de aprendizaje y su diseño responde a unas características didácticas apropiadas para la construcción de conocimiento. El docente que crea contenidos transmuta, se enriquece y amplifica el alcance de su contribución al proceso de aprendizaje.

En el campo de la educación el contenido es el objeto de enseñanza y aquello que se va a socializar a partir de un determinado entorno de aprendizaje y por lo general se encuentra orientado, seleccionado y secuenciado a partir de un cierto diseño curricular. En cambio en el marco de la comunicación el contenido es el mensaje que circula, y que puede adquirir distintas características según el soporte tecnológico por el que transita que así mismo va a orientar su naturaleza.

Ahora bien como es frecuente que suceda ante la expansión de un campo que tiende a complejizarse dado su estado actual y en relación con la circulación de novedades que impactan en el diseño de materiales didácticos con fines educativos, se instalan ciertas tendencias que provienen tanto del campo de la comunicación como del de la educación. Uno de los enfoques que resulta más innovador es el de la convergencia, planteado por H. Jenkins (2006) un analista de medios de comunicación que aportó una perspectiva atrayente en relación con una confluencia entre viejos y nuevos medios de comunicación interactuando de forma coexistente. La lógica que se despliega en los nuevos medios de comunicación tiene que ver más con la participación activa del consumidor que interviene en la trama de sentido orientando la producción de un determinado contenido. Creemos que la misma lógica trasladada al diseño de materiales didácticos en entornos virtuales nos invita a pensar en orientación con la finalidad con la que seleccionamos estos recursos teniendo presente, como se dijo anteriormente, los contenidos de enseñanza pero también su capacidad para generar condiciones de participación activa de los y las estudiantes en el despliegue

de la gramática de los entornos en los que transcurre la clase. “La prioridad de la enseñanza no debería ser crear materiales técnicamente perfectos sino pedagógicamente adecuados, significativos y útiles para cada grupo de alumnos en general y cada alumno en particular, utilizando para ello cualquier recurso a nuestro alcance más o menos sofisticado.” (García Aretio, 2020) Además creemos también que el diseño de materiales didácticos con tecnología no debe replicar los materiales impresos aunque esta sea en principio alguna de las formas bajo las que se concibe este diseño. Por ejemplo si optamos por hacer una presentación en Power Point en la que transcribimos textos completos es probable que el recurso no aporte mucho más de lo que podría llegar a ser lo mismo pero en una afiche de papel, y termine generando el efecto contrario ya que los y las estudiantes verían allí la oportunidad de focalizar la atención en lo que se presenta como un resumen del texto y no como la propuesta de una clase con un propósito específico. Lo anterior en realidad no resulta una elección pedagógica con sentido didáctico, sino más bien la transferencia de una metodología de un contexto a otro, digital, sin una adecuación didáctica. El diseño de material didáctico en soportes digitales debería estar en relación con las expectativas y propósitos que se explicitan en los diseños curriculares aportando a la planificación y la puesta en ejercicio de prácticas innovadoras en materia educativa. Para finalizar, otro aporte relevante para apuntalar las decisiones sobre el diseño es el realizado por J. Onrubia (2005) sobre todo cuando afirma que se hace necesaria la elaboración de un marco teórico de referencia que sea multidisciplinar, es decir que considere los aportes que hacen a este campo diversas disciplinas dada la complejidad de la relación entre las tecnologías de la información y la comunicación y las prácticas educativas. Si, por el contrario, se desestimaran dichas relaciones se correría el riesgo de interpretar a partir de cierta lógica simplista esos vínculos, suponiendo que cualquier incorporación de tecnología a las prácticas educativas sería una innovación y por lo mismo implicaría una mejora de dichas prácticas. Otra cuestión que se integra a este planteo y que el autor menciona como un segundo riesgo, es la de suponer que la dimensión de la virtualización de las prácticas educativas es la que debería guiar las decisiones en el ámbito educativo. En este sentido el diseño de materiales didácticos con fines pedagógicos en soportes digitales es el vector que debe guiar la elección de la herramienta tecnológica puesto que si no fuera de esa manera la tecnología enmascararía los fines y propósitos de la enseñanza.

### **Acerca de la influencia que el conocimiento previo sobre el diseño de materiales para la enseñanza puede tener sobre las elecciones del docente**

El conocimiento previo siempre es útil para poder pensar en clave de recurso didáctico, pero lo novedoso podría llegar a estimular la búsqueda de un nuevo sentido para el diseño de los materiales en soportes digitales. En este aspecto resulta sumamente impor-

tante tener en cuenta en el momento de considerar los soportes tecnológicos para el diseño de recursos didácticos, seleccionar aquellos que despierten el interés, convoquen un aspecto vivencial y desarrollen en los estudiantes la capacidad para apropiarse de la conducción de su proceso de aprendizaje siendo protagonistas de ese proceso y no simples espectadores. En este orden de ideas, podemos afirmar que el material didáctico digital debe contribuir a potenciar el encuentro con el otro en un espacio de interacción en el que se transparente la intencionalidad didáctica y que interpele a expandir las fronteras del conocimiento y estimule a producir, diseñar, construir y compartir.

La cultura juvenil está atravesada por nuevos modos de aproximación a los materiales didácticos. La lectura en soportes digitales adquiere características distintivas: propone recorrido no lineales en los que “el lector hace conexiones dentro y a través de los textos, a veces en maneras estructuradas por el diseñador/autor (por ejemplo, siguiendo notas o referencias), pero a menudo en maneras determinadas por el mismo lector” ([Burbules 1997]). “En la nueva ecología mediática emerge un hiperlector que no se limita a integrar e interpretar componentes textuales de forma activa sino que, además, se convierte en un prosumidor (productor + consumidor textual)” (Scolari, 2015) Además de que se presenta como la oportunidad para que los y las estudiantes reconozcan su propio estilo de aprendizaje y sean capaces de diseñar las estrategias de aprendizaje que consideren más adecuadas para la propuesta pedagógica. De este modo podríamos conseguir que la clase tal como se la concibe en general, no se despliegue bajo una cierta linealidad y a partir de un repertorio que es conocido, de lo contrario genera un espacio para el despliegue de la creatividad que resulte en una práctica de enseñanza innovadora. En virtud de lo que aquí se menciona es que se propone una lógica diferente que permita pensar en re-diseñar situaciones de aula en la que se opere transformando los contenidos de enseñanza en “accesibles” de modo tal que los y las estudiantes puedan acercarse a ellos desde distintos dispositivos digitales, así es que en algún sentido se habilitarán las condiciones para una participación y acceso al conocimiento más equitativo y democrático.

### **Importancia que el diseño y elección de materiales didácticos innovadores tiene para un aprendizaje colaborativo en la configuración grupal de la clase.**

Es sabido que a través de la experiencia de participación en cualquier configuración grupal se estructuran las condiciones para el intercambio recíproco y la construcción colaborativa de conocimiento. Los aportes que todo grupo de aprendizaje realiza son múltiples, y pueden ir desde la construcción de una trama de contención que opere a modo de continente de los desbordes de ansiedad frente a la tarea sobre todo cuando se encuentran sobrepasados por las actividades. Las dinámicas que se generan en el acontecer grupal en relación con la asunción y adjudicación de roles, por ejemplo cuando alguien no lograba

comprender o asimilar algún tema o contenido, y el otro contribuye al esclarecimiento a partir de una explicación, un ejemplo o una referencia en la web que orienta y amplía el aprendizaje, es algo que se puede interpretar desde el concepto de zona de desarrollo próximo. Es notable cómo estos mecanismos que se activan en el interior de un grupo facilitan la interacción y el intercambio fortaleciendo los vínculos, posibilitando la elaboración de aquellas ansiedades que operan haciendo resistencia a los cambios. Los aprendizajes construidos y apropiados, seguramente conforme pase el tiempo serán redefinidos, otorgando otras perspectivas ampliando y diversificando sentidos hacia otras posibilidades dada la capacidad generativa de los saberes apropiados. Por lo tanto debería entenderse y enfocarse el diseño de materiales didácticos para entornos virtuales o presenciales, como un conjunto organizado de recursos con un propósito pedagógico que amplifica las prácticas de enseñanza generando condiciones de equidad educativa desde las tres dimensiones que se abordaron la pedagógica, la comunicativa y la creativa. En este último caso implica un significativo valor agregado el acompañamiento grupal pues facilitará que los estudiantes se apropien de la conducción de sus prácticas de aprendizaje a partir de la actividad, el compromiso, la autonomía, resolviendo conflictos o contratiempos que se pueden presentar, y que colaborativamente superarán con la finalidad de ampliar sus esquemas cognitivos.

**Reflexiones finales: Una apuesta por conquistar espacios de integración que contemplen la creación de materiales didácticos que resulten innovadores para las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el nivel universitario.**

Creemos que el conjunto de categorías que se trabajaron a lo largo de esta presentación pueden ofrecer la oportunidad de rever ciertas concepciones sobre el diseño de materiales en entornos virtuales y presenciales con una finalidad pedagógica considerando la distinta ecología entre ellos, sus contenidos como así también el impacto que tienen sobre las decisiones didácticas. En ningún caso pensamos que el debate y la reflexión quedan agotadas en este encuadre, por el contrario consideramos que esta es una oportunidad que invite a pensar y seguir pensarnos en el marco de las prácticas de enseñanza en el nivel universitario, y la selección y diseño de materiales didácticos que faciliten los aprendizajes. Un facilitador de la problematización es el hecho de habilitar un campo de debate sobre las actividades y los contenidos de enseñanza, y simultáneamente indagar y analizar críticamente las distintas estrategias para la intervención en el dispositivo de la clase a partir de la selección de recursos y materiales didácticos mediados por tecnología. En la actualidad, y en relación con la experiencia de aula, advertimos que la enseñanza mediada por tecnología presenta una ventana de oportunidad sin precedentes para la participación y la construcción colaborativa de los distintos objetos de enseñanza en el marco de los diseños curriculares. En este mismo orden

de acontecimientos resulta interesante considerar las oportunidades que se abren con las tecnologías en la actualidad, y no únicamente apelamos a lo que se conoce como tecnologías de la información y la comunicación sino diversificar la opción hacia otras posibilidades como la redes sociales, los entornos virtuales y por qué no la realidad virtual o realidad simulada mecánicamente con sus potencialidades educativas, deslocalizando y destemporalizando el escenario material de la clase. En ese orden, considerar la dimensión ubicua de los aprendizajes que facilitan estos entornos sustrayéndonos de la clásica concepción arraigada y centralizada de la educación que se limita a las instituciones educativas formales, es una invitación a pensar en un más allá de los que acontece en el aula física para que los aprendizajes trasciendan a partir de la lógica que les da sentido. El aprendizaje supera los encierros, y acontece en cualquier tiempo y lugar ampliando la periferia o contorno de las aulas, incluso de las instituciones. Dentro de este planteo es oportuno rescatar la caracterización que propone J.Onrubia (2005) sobre el aprendizaje en entornos virtuales entendiendo que estos procesos de apropiación y construcción de conocimiento sólo pueden comprenderse desde los aportes del constructivismo afirmando que lo que se aprende en un entorno virtual no es una copia de aquello que se les presenta como contenido de enseñanza sino que necesita de la redescrición y reelaboración a partir de los esquemas de contenidos previos y de la capacidad cognitiva autorregulatoria de estos esquemas. En el mismo sentido no podemos decir que el aprendizaje en entornos virtuales y los materiales que diseñamos para los fines pedagógicos operen de modo tal que permitan una traslación inmediata a la cabeza del estudiante. Es importante que reconozcamos la complejidad intrínseca de los procesos de aprendizaje y sus dominios específicos, entendiendo que las variables intervinientes son siempre multirreferenciales.

Deviene necesario recuperar la voz de Tarasow (2014) quien nos recuerda que la incorporación de tecnología no constituye la solución a una problemática que la excede porque “no es una cuestión exclusivamente tecnológica: es la realización de la posibilidad de recrear espacios de aprendizaje y enseñanza utilizando la tecnología disponible de acuerdo a lo que las ciencias de la educación han aportado al campo del conocimiento sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje.” La tecnología se ha transformado en un “vector de perfeccionamiento y aumento de la inteligencia colectiva” pero la aparición de un nuevo modo de producción, acceso y circulación de saberes requiere un nuevo modo de mediación que contemple estas transformaciones y que posibilite nuevas maneras de construcción de conocimiento y nuevos modos de enseñar y aprender.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós. Buenos Aires.
- Onrubia, J. (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Perosi, M. V. (2018) La hipertextualidad y los materiales para la enseñanza. Una visión contemporánea de la didáctica para la formación superior. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2(12), 41-52. <https://doi.org/10.18861/cied.2005.2.12.2753>
- Cobo, C. (2016) *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate: Montevideo.
- García Aretio, L. (23/03/2020) *Los medios y recursos didácticos. Contextos universitarios mediados*. (ISSN: 2340-552X). Recuperado de <https://aretio.hypotheses.org/3232>
- Greco, B. y Toscano, A.G. (2014) *Trayectorias educativas en escuela media, desafíos contemporáneos de la obligatoriedad*. Ficha de Cátedra. Publicación CEP Facultad de Psicología UBA
- Levy, P. (2004) *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio / Pierre Lévy: traducción del francés por Felino Martínez Álvarez*.
- Lion, C. (Comp) (2020) *Aprendizaje y Tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.
- Nicastro, S., Greco, M.B. (2009) "Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación". Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Perosi, M. (2018) *La hipertextualidad y los materiales para la enseñanza. Una visión contemporánea de la didáctica para la formación superior*. Cuadernos de Investigación Educativa. 2. 41. [10.18861/cied.2005.2.12.2753](https://doi.org/10.18861/cied.2005.2.12.2753).
- Scolari, C.A. ed., *Ecología de los medios*, Barcelona: Gedisa, 2015.