


La performatividad docente en el entorno digital de los centros escolares: redefinición del trabajo didáctico

M. Isabel Pardo-Baldoví - Universitat de València
Ángel San Martín Alonso - Universitat de València
Edisson Cuervo Montoya - Universidad del Valle

 0000-0002-8630-0818

 0000-0003-3565-4250

 0000-0001-7793-6825

Recepción: 25/11/2019 | Aceptado: 02/12/2019

Correspondencia a través de **ORCID**: M. Isabel Pardo-Baldoví

 0000-0002-8630-0818

Citar: Pardo, MI, San Martín, A y Cuervo, E (2019). La performatividad docente en el entorno digital de los centros escolares: redefinición del trabajo didáctico. *REIDOCREA*, 8(2), 6-18.

Resumen: La presencia de materiales didácticos y dispositivos digitales en las aulas de Educación Primaria es una tendencia creciente. Las tecnologías digitales provocan transformaciones en la vida del aula, y en los roles desempeñados por alumnado y profesorado, quienes deben adoptar estrategias distintas para afrontar nuevas situaciones de aprendizaje. **Objetivos:** En el presente trabajo abordamos los mecanismos y estrategias didácticas puestas en práctica en el aula, así como las visiones y representaciones simbólicas de alumnado y profesorado frente a los dispositivos digitales, partiendo del concepto de performatividad. **Método:** Para ello se desarrolla una investigación cualitativa de estudio de casos múltiples en dos centros de Educación Primaria de la *Comunitat Valenciana*. **Resultados:** Los resultados obtenidos apuntan que la incorporación de estos medios digitales en el quehacer escolar ha requerido la adopción de cambios relevantes en las tareas de profesorado y alumnado y la adopción de modos de actuar performativos. **Discusión/Conclusiones:** En conclusión, se observa el desarrollo de estrategias docentes/discentes en un doble plano (analógico-digital) que contribuyen a redefinir el trabajo pedagógico en el aula modificando las relaciones con el tiempo y los espacios de aprendizaje.

Palabras clave: Tecnología educacional | Docente de escuela primaria

Teaching performativity in the digital environment of schools: the redefinition of teaching work

Abstract: The presence of digital devices in Primary Education classrooms is a growing trend. Digital technologies induce transformations in classroom's life, and in the roles played by students and teachers, who must adopt different strategies to face new learning situations. **Objectives:** In this paper we address the mechanisms and teaching strategies implemented in the classroom, as well as the visions and symbolic representations of students and teachers in front of digital devices, based on the concept of performativity. **Method:** To achieve these objectives, is developed a qualitative research through a multiple cases study in two schools of the *Comunitat Valenciana*. **Results:** The results obtained indicate that the incorporation of these digital media in the school work has required the adoption of relevant changes in the tasks of teachers and students and the adoption of performative ways of acting. **Discussion/Conclusions:** In conclusion, we observe the development of teaching / learning strategies in a double plane (analog-digital) that help to redefine the pedagogical work in the classroom by modifying the relationships with time and learning spaces.

Keywords: Educational technology | Primary school teachers

Financiación y agradecimientos

Este trabajo se basa en los resultados de la tercera fase del proyecto de investigación emergente con referencia GV/2018/074, financiado por la *Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Comunitat Valenciana*. Y forma parte del proyecto de tesis doctoral con referencia FPU16/04009 financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno Español.

Introducción

Es fácil observar cómo en los centros escolares se incrementa el uso de materiales didácticos digitales (MDD), así como de los más variados artefactos tecnológicos. El acceso y uso de contenidos digitales es tan imparable como en su momento lo fue la generalización de proyectores, el uso intensivo de ordenadores, tabletas e incluso teléfonos móviles, panorama al que ahora se suma la incorporación de la computación, y de los robots y drones. Ante lo cual es inevitable plantearse, entre otras muchas preguntas, ¿en qué medida las incorporaciones tecnológicas están redefiniendo el trabajo docente del profesorado?

Una primera aproximación al grado de socialización con los contenidos y dispositivos digitales nos lo ofrecen los datos de un estudio reciente sobre prácticas culturales en España (Ministerio de Cultura y Deporte, 2019). En este trabajo se pone de manifiesto, por ejemplo, que el 52,2 % de los hogares están suscritos a plataformas de contenidos digitales. En el 98,3 % de ellos hay uno o más receptores de TV, el 62,3% y el 75,1 % de los hogares disponen de al menos un ordenador y conexión a internet destinados a tareas relacionadas con el ocio y el entretenimiento. El 20,8 % de los varones reconoce haber manejado videojuegos al menos una vez en el último mes, frente al 7,1 % de las mujeres. Por otra parte, el 59,5% admite haber leído algún libro no relacionado con la profesión o los estudios en el último año, más mujeres que hombres, de los cuales el 61,9% lo hace en soporte papel y el 20,2% en formato digital. En esta última encuesta se observa un espectacular descenso en la descarga gratuita de contenidos digitales mediante internet, sobre todo en música y vídeos, porque el descenso en la descarga de libros es menos relevante: del 2,5 desciende al 2,1%.

Pese a esta experiencia mediática en el entorno familiar y cultural, en las aulas sigue teniendo una presencia considerable lo que se podría catalogar como materiales tradicionales. De hecho, en un estudio reciente, Losada, Correa y Fernández (2017), mantienen que el material más utilizado en las aulas continúa siendo el libro de texto tradicional (61'3%). Al cual le siguen la pizarra tradicional (53'6%) y los documentos escritos en soporte papel (50'3%). De nuestras observaciones en las aulas de 5º y 6º de Educación Primaria, se confirma que estamos en un momento de convivencia entre las tecnologías analógicas y las digitales. Inevitablemente, entre ambas se establecen relaciones y sinergias de diversa índole. Lo que provoca que la escuela actual sea una institución en reconstrucción continua, atravesada por el constante cambio y adaptación, pero que aun así sigue sin poder (o querer) adoptar el acelerado ritmo de la innovación en el ámbito de la tecnología digital.

En este sentido Litwin (2005, p. 19) afirma que las tecnologías “son herramientas y algo más”. Y con el uso de ese “más” enfático pone de relieve todo el trasfondo asociado a los dispositivos digitales. A su vez, sostiene Broncano (2009, p. 61) que los artefactos tecnológicos son “realizaciones materiales de elementos culturales”, cuyo significado aflora cuando entran en relación con otros artefactos y con humanos. De modo que las tecnologías son mucho más que simples herramientas, pues acaban imponiendo una lógica de funcionamiento, unos valores, una disposición del espacio y del tiempo; nos inducen determinadas pautas de pensamiento y actuación, y ejercen como elementos de

intermediación entre la realidad y el sujeto que las usa (Ramírez y Chávez, 2012).

Las tecnologías digitales constituyen dispositivos que en las aulas contribuyen, en mayor medida que las precedentes, a transformar progresivamente la cultura escolar y las formas de relación entre los actores educativos. Los datos de los párrafos precedentes ponen de manifiesto que los actuales dispositivos tecnológicos fomentan tanto prácticas discursivas como materiales con capacidad de generar lo que podemos calificar como “performatividad docente” (siguiendo así los trabajos de Burtler, 2009 o Gallo, 2017). Compartiendo con Aguilar (2004) que “...en inglés podemos verificar que el adjetivo "performative" tiene origen en el verbo "to perform", que significa "hacer", "ejecutar", "realizar", que no tiene equivalente español y que, a la vez, da origen al nombre "performance", que significa "ejecución", "desempeño", etc.” (p. 5).

Respecto a nuestro ámbito de indagación, aludimos con ello al potencial que tienen los dispositivos digitales para impregnar e inducir a los usuarios con una serie de valores, expectativas e incluso realizaciones prácticas en las relaciones didácticas dentro de las aulas. Siguiendo los trabajos de Ball (2003) o de Luengo y Saura (2013), se observa que en los procesos de “privatización endógena” los dispositivos digitales juegan un papel estratégico fundamental. Entre otros motivos porque estos medios son imprescindibles para aplicar en las organizaciones los “nuevos sistemas de gestión” basados en la obtención de resultados, rankings, evaluaciones, estándares, acreditación de la calidad, reestructuración de los roles laborales de sus miembros, etc.

El citado modelo de gestión, según muchos de sus estudiosos, somete a un elevado estrés a la organización para alcanzar la “*performance*” que muestre ante su entorno el alto grado de eficiencia. De manera que si las organizaciones fueron gestionadas durante gran parte del siglo XX mediante dispositivos disciplinares, y en el paso al nuevo siglo XXI mediante el control, a estas alturas del milenio se consolida la *performance* como el dispositivo que ha de cumplir esa función. Por lo que tras el encierro, llegó el control (Deleuze, 1995). Esto es, los miembros de la organización deben actuar todo lo posible para hacer y rehacer lo que sea necesario con tal de aproximarse al máximo a los estándares establecidos. Y los dispositivos digitales son el complemento perfecto para recoger, almacenar y procesar las “evidencias” de tiempo, espacio y realizaciones de cada miembro de la organización.

Si la *performance* se convierte en el recurso con el que imponer en las organizaciones un determinado modo de gestión, inspirado, como ya se ha dicho, en la privatización endógena, resulta razonable pensar en la performatividad que emana de la relación de los miembros de la organización con los dispositivos digitales. Justamente por la peculiaridad discursiva y material de estos medios es posible esa performatividad que siempre sería inconsciente entre los miembros pero que aparece cuando interactúan con los medios digitales.

Como esbozábamos al inicio de este epígrafe, cada vez la presencia de artefactos y dispositivos digitales en las aulas es mayor, al igual que lo son los

usos y finalidades que a estos se atribuyen. Y que abarcan desde la comunicación e interacción entre los distintos agentes educativos, a la organización cotidiana del centro escolar, o la utilización como recursos didácticos y materiales curriculares a partir de los cuales vertebrar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como consecuencia de ello, la escuela actual es una institución altamente compleja, sometida a múltiples presiones y contradicciones. Una institución que representa la transición y la ruptura entre dos modelos sumamente distintos de sociedad, el propio del tiempo histórico en el que fue gestada y el que atraviesa actualmente: modernidad y posmodernidad, el mundo analógico y el mundo digital (Area y Pessoa, 2011).

Esta hibridación de modelos provoca transformaciones en la vida del aula, y en los roles desempeñados por alumnado y profesorado, quienes deben adoptar estrategias distintas para afrontar nuevas situaciones de aprendizaje. En el presente trabajo abordamos la lógica que subyace a estas estrategias docentes/discentes desarrolladas en ese doble plano analógico y digital, incidiendo en los efectos que generan sobre la redefinición del trabajo pedagógico en el aula.

Objetivos

A modo de hipótesis o problema de indagación a desentrañar en este trabajo, como ya se ha dicho, nos cuestionamos si los materiales didácticos, con independencia del soporte tecnológico en el que se presentan, tienen capacidad performativa sobre los distintos actores que desempeñan tareas de aula. Asumimos que la relación de docentes y estudiantes con los materiales didácticos es, entre otras cosas, una relación de poder, lo cual nos lleva a los ya clásicos trabajos de M. Apple sobre los textos escolares. Uno de ellos lo subtitula justamente con una expresión muy ajustada y anticipatoria que reproducimos a continuación: “Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación” (Apple, 1989). Sobre esta base nos proponemos analizar cómo se aborda este problema en unas aulas de los últimos cursos de Educación Primaria conforme a los siguientes objetivos:

- a)** Identificar las estrategias didácticas puestas en práctica en el aula por el profesorado para acceder a los contenidos curriculares.
- b)** Describir la visión y representación simbólica expresada por estudiantes y docentes en la relación con tales dispositivos.
- c)** Identificar cómo influye el uso de los distintos dispositivos tecnológicos de acceso a los contenidos en la organización del trabajo pedagógico.

Método

Para alcanzar los objetivos de investigación propuestos más arriba, hemos adoptado un enfoque eminentemente cualitativo conforme al planteamiento del estudio de casos múltiples tal como lo proponen Stake (1998) o Yin (2005).

Tomamos los materiales recogidos en dos centros educativos de Educación Primaria de la *Comunitat Valenciana*, con los que hemos trabajado también en el marco de un proyecto de investigación competitivo financiado por la *Generalitat Valenciana*. El objetivo fundamental de este proyecto, aún inconcluso, es indagar en las estrategias docentes digitales activadas en las aulas de quinto y sexto de Educación Primaria.

La investigación ha partido del enfoque cualitativo (Flick, 2014; Ricolfi, 1998), con la intención de descubrir la realidad de los centros educativos y de lo que acontece en sus aulas, incidiendo no solo en el análisis de los planteamientos institucionales y formales que guían la introducción de las tecnologías, sino tratando también de indagar en las experiencias vividas por los agentes educativos y en las concepciones, pensamientos y situaciones que generan.

Participantes

El estudio de casos ha partido del análisis de dos centros escolares situados en la provincia de Valencia. Uno de los centros, de carácter público, es un Colegio Rural Agrupado (CRA) que atiende a alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria y que cuenta con una extensa trayectoria de innovación educativa vinculada al uso de las tecnologías. El otro centro estudiado es un centro educativo privado-concertado de la ciudad de Valencia que destaca en su Proyecto Educativo de Centro el uso curricular de las tecnologías como una de sus principales señas de identidad para favorecer una educación actualizada.

Concretamente, el trabajo se focalizó en dos niveles distintos. Por un lado, un nivel macro que partió del estudio y análisis de cada uno de los centros a nivel general, para obtener una visión de conjunto. Y, a continuación, a nivel micro, se seleccionaron dos unidades de análisis en cada uno de los centros, un aula de 5º y un aula de 6º de Educación Primaria, que han sido tratadas como casos distintos. En este nivel, se obtuvo una mirada más profunda y centrada en los procesos que tienen lugar en las aulas.

Ambos centros educativos han sido seleccionados por el papel nuclear que confieren a las tecnologías y por la elevada presencia de las mismas en los distintos ámbitos de su vida cotidiana, desde los elementos relativos a la gestión del centro y a la comunicación entre los agentes educativos implicados (mediante el uso de plataformas digitales), hasta las prácticas de aula y el uso curricular de las tecnologías (tanto en relación a la utilización de dispositivos digitales como a los materiales didácticos). Dado que el objetivo era poder contar con evidencias que permitiesen profundizar en las implicaciones del uso de tecnologías sobre el trabajo pedagógico, y desvelar cómo se estaba produciendo la transformación entre el modelo tradicional y el digital.

Instrumentos y trabajo de campo

Para realizar el trabajo de campo en los centros se han utilizado instrumentos de recogida de información diseñados *ad hoc* para la realización de la investigación, y contruidos a partir de una perspectiva etnográfica (Angrosino, 2012; Hammersley y Atkinson, 1994), con la finalidad de situar la información recogida

en su contexto, fomentando la reflexión sobre la realidad para generar un conocimiento más coherente con la misma.

En primer lugar, se realizó el análisis de los documentos del centro, tanto del Proyecto Educativo de Centro (PEC) como de la Programación General Anual (PGA) y las Programaciones de Aula (PA) de los docentes implicados en la investigación. Tratando de rastrear el papel otorgado a las tecnologías (tanto explícito como implícito) y la evolución experimentada por el centro en materia tecnológica, así como la participación del centro en proyectos (de centro, autonómicos, nacionales, europeos o privados) vinculados a la implementación de tecnologías digitales en las aulas. Esta información se complementó posteriormente con una ficha de infraestructuras y equipamiento tecnológico cumplimentada por el equipo directivo. Lo que permitió obtener una visión global de los centros estudiados.

Tras esta primera fase de aproximación se prosiguió con una fase de inmersión en la realidad educativa, a través de la realización de sesiones de observación en las aulas de 5º y 6º de Educación Primaria. Para ello, la técnica escogida fue la observación participante (Camas, 2008) durante cuatro sesiones completas (es decir, durante toda la jornada escolar) en cada aula. Lo que permitió observar varios docentes y distintas asignaturas, al tiempo que permitir que el alumnado y el profesorado se familiarizasen con el observador, y que el observador dispusiese de tiempo para realizar una mirada profunda sobre el aula.

A continuación, la información recogida mediante la observación participante, se complementó con la realización de entrevistas a agentes de interés (Kvale, 2011). Concretamente, se realizaron entrevistas al equipo directivo de cada centro, al Coordinador TIC, y a los docentes tutores y al alumnado de las aulas observadas. Estas entrevistas fueron individuales en el caso de los docentes y grupales en cuanto al alumnado (se entrevistaron entre 4-5 alumnos de cada aula). Se trataron de entrevistas semiestructuradas cuyo objetivo era favorecer la narración por parte de los sujetos entrevistados (Banaka, 1981). Para lo cual se partía de un guion de preguntas sobre aspectos clave para la investigación, y a partir de los relatos de las personas entrevistadas se generaban segundas preguntas y surgían nuevos tópicos de interés. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 45 y 60 minutos, y fueron registradas en audio, con el permiso de los entrevistados, para ser posteriormente transcritas de forma literal y autorizadas por los participantes. En las entrevistas se puso atención a los tres objetivos anteriormente citados, es decir, a la identificación de las estrategias didácticas digitales, a la visión de los entrevistados respecto a las tecnologías, y a las consecuencias de su uso para el proceso didáctico.

Finalmente, para recoger también el sentir y pensar de las familias, agente de gran importancia en el proceso educativo, se realizó un grupo de discusión en cada uno de los centros analizados (Barbour, 2013). Los grupos de discusión tuvieron una duración media de 60 minutos, y en cada uno de ellos participaron 5 personas (padres y madres del alumnado de las aulas de 5º y 6º) además de dos investigadores. Los grupos partieron de la reflexión del impacto de las tecnologías digitales en el proceso educativo del alumnado, temática a partir de la cual se trataron otros aspectos como las ventajas y los inconvenientes del uso

de tecnologías, la dialéctica entre materiales tradicionales y digitales, la comunicación familia-escuela a través de las tecnologías, etc.

De manera transversal a todo el proceso se realizó un diario de investigación con el objetivo de recopilar, analizar y descodificar la vida cotidiana de los centros escolares y todo lo que en ella emergía (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989). De manera que cada visita, observación, entrevista, correo electrónico, etc., quedaba registrada en este diario.

Análisis de datos

La información recogida en el proceso de trabajo de campo ha sido analizada siguiendo los presupuestos teóricos del enfoque cualitativo (Tognonato, 2006). Es decir, abordando la información recopilada en su complejidad, enraizándola y situándola en el contexto específico del que emana y tratando de conectar la información procedente de los distintos instrumentos, para así poder formar una panorámica de la situación estudiada.

El proceso de análisis de datos se ha efectuado a través de matrices diseñadas *ad hoc* por el grupo de investigación. Para su confección se han tenido en cuenta los principios del análisis de datos cualitativos tal como los plantean autores como Gibbs (2012) o Lanzetti (1995). Las categorías preestablecidas para cada uno de los tres objetivos propuestos fueron sometidas al juicio de cuatro jueces, cuyos comentarios nos permitieron afinar el instrumento. Las categorías establecidas fueron: a) las prácticas de aula, b) las visiones de alumnado y profesorado y, c) la reestructuración del trabajo pedagógico y del proceso de enseñanza-aprendizaje. A las categorías de estas matrices volcamos tanto las entrevistas, como las observaciones de aula y las anotaciones recogidas en el diario de campo.

Resultados

La exposición y discusión de los principales hallazgos del trabajo de campo la estructuramos conforme a los tres objetivos anteriormente mencionados.

- Las prácticas de aula:

La investigación desarrollada en los centros ha permitido constatar que en las aulas se utilizan múltiples herramientas para favorecer el aprendizaje del alumnado, tanto aquellas etiquetadas como tradicionales (analógicas) como las digitales. En la Tabla 1 se sintetizan los recursos didácticos que los docentes han señalado como los de mayor uso durante las entrevistas realizadas.

Tabla 1. Catálogo de recursos didácticos empleados en los centros educativos	
ANALÓGICOS	DIGITALES

Escritos	Manipulativos	Dispositivos	Recursos
Libros de consulta	Bloques de construcciones geométricas	Proyector	Plataformas digitales (didácticas y organizativas)
Libros de lectura	Mecanos	Pantalla inteligente	Correo electrónico
Diccionarios	Puzles y juegos de lógica	PDI (Pizarra Digital Interactiva)	Página web y blog educativo
Enciclopedias	Juegos simbólicos	Ordenador	Aplicaciones diversas (de gestión del aula, de gamificación, de creación de contenidos)
Láminas y esquemas	Probetas y material para la experimentación	Cromebooks	
Fichas variadas		Tabletas	
Cuadernos		Drones	
		Robots	

En cuanto al uso de los recursos, no suele hacerse una distinción por materias o temáticas, sino que normalmente se apuesta por la hibridación entre ambos modelos. Es decir, el profesorado suele optar por la combinación de ambos tipos de recursos para tratar de complementar los aprendizajes del alumnado. Y aunque algunas tareas se realizan predominantemente con un tipo concreto de recursos, en la gran mayoría de los casos se refuerzan posteriormente con algún material del otro tipo, visión que se aprecia en las siguientes palabras de un docente entrevistado:

Los dispositivos tecnológicos son una herramienta transversal que nos tiene que ayudar a hacer realidad lo que nosotros nos programamos y decimos, esto es, lo que nuestros chavales necesitan. (PE_CP_ECTIC, l. 203-205)

Como motivo principal para justificar la elección de los materiales prima precisamente la adecuación a los objetivos que se pretenden alcanzar con el recurso en concreto, tal y como se evidencia en los siguientes fragmentos de entrevistas al profesorado:

Yo utilizo los iPads, o los ordenadores o lo que sea, como utilizo el lápiz o la goma de borrar o el sacapuntas. Cuando se necesita o cuando es un recurso con el que por ahí tengo una solución rápida pues se usa. (PE_CP_ET6, l.45-47)

Había que entender las herramientas digitales como una herramienta más, es como quien gasta un compás, como quien gasta una regla, como quien gasta cualquier herramienta que tengas a tu disposición en el aula, pues esto es una herramienta más. (PE_CP_ECTIC, l. 73-75)

El profesorado actúa en muchas ocasiones por ensayo-error, manteniendo en el tiempo únicamente aquellas herramientas y materiales que les resultan de interés y que les permiten trabajar de manera más cómoda y eficaz, lo que provoca cierta inestabilidad en relación al uso de materiales, especialmente en lo que respecta a los materiales digitales que no han sido creados por los propios docentes, y que han requerido de menor inversión de tiempo. En cambio, en cuanto a los materiales de creación propia (ya sean analógicos o digitales), el profesorado intenta mantenerlos, aunque sea con modificaciones y adaptaciones, dado el tiempo de preparación y trabajo que han comportado.

- La visión de alumnado y profesorado:

En relación al profesorado, en las entrevistas y diálogos mantenidos manifiestan que creen que la combinación de ambos modelos y de ambos tipos de trabajo es lo más eficaz para favorecer el aprendizaje significativo del alumnado. Puesto que consideran necesario introducir las tecnologías en el aula para proporcionar una educación actualizada pero, a la vez, defienden no prescindir de los materiales tradicionales dado que el trabajo con los mismos exige la puesta en práctica de destrezas y habilidades cruciales para el alumnado. Tal y como se evidencia en las palabras de una de las profesoras entrevistadas:

Creo que tanto los libros como la tecnología son recursos, un recurso más, que no tiene por qué tener mayor peso uno que otro. Evidentemente, la sociedad ha cambiado y tenemos que renovarnos, pero hay ciertos medios y recursos que no tenemos por qué dejar a un lado. (PE_CP_ET5, l. 71-74).

Por otra parte, el alumnado suele manifestar abiertamente su predilección por el uso de materiales didácticos digitales en un primer momento, destacando especialmente como argumentos la facilidad e inmediatez en el acceso, así como la reducción de peso, tal y como refleja el siguiente fragmento de una entrevista a alumnado de 6º de Educación Primaria:

A mí también me gusta más el iPad, porque claro, no es lo mismo buscar una palabra en el diccionario que tienes que estar ahí un rato buscando, que con el iPad que la buscas y te sale la información. (PE_CP_EA6, l. 457-459).

No obstante, coinciden en que en realidad su preferencia por uno u otro tipo de materiales está en función del tipo de tareas que vayan a realizar (por ejemplo, todos los alumnos entrevistados prefieren leer en papel que en soporte digital), y también del tipo de material a usar (muestran una actitud muy favorable hacia los juegos tradicionales y los materiales manipulativos).

En este sentido, se observa que las visiones que alumnado y profesorado mantienen respecto al uso de ambos tipos de materiales no otorgan la preponderancia a ninguno de ellos. Sino que se suele optar por el modelo mixto, escogiendo el formato que más se adapta a cada tipo de tarea y actividad, y a los objetivos de la misma.

- Reestructuración del trabajo pedagógico y del proceso de enseñanza-aprendizaje

La utilización y combinación eficaz de ambos tipos de materiales requiere de la adopción de una serie de estrategias didácticas y organizativas, que en la mayoría de ocasiones pasan por la adopción de un cambio metodológico en la escuela.

En los centros analizados se ha podido observar que tanto los recursos digitales como los analógicos se utilizan mediante la aplicación de principios metodológicos que fomentan el papel activo del alumnado y que se conectan con las llamadas “metodologías activas”, tales como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, o el Aprendizaje Servicio. De manera que ambos tipos de recursos se aplican bajo los postulados de dichas metodologías, tal y como destaca una de las docentes entrevistadas:

En cuanto a estrategias metodológicas es que más o menos es la ideología del centro, hemos coincidido maestros que creemos en ese tipo de metodología, entonces no es que te venga dada, sino que crees en ello y la usas. [...]

Utilizamos diferentes organizaciones: grupos cooperativos, parejas, y luego en tertulia. (PE_CP_ET5, l.129-134).

Esto provoca la adopción de nuevos roles por parte de alumnado y profesorado, y les encamina hacia la reestructuración del trabajo pedagógico y del proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en el interior del aula, tal y como manifestaba un profesor en la entrevista:

Entonces ya no es la parte tecnológica, es el *pack* del aprendizaje cooperativo, más la parte tecnológica, más la manera de dirigir del maestro, que el maestro ya no es el que está dando la clase, sino que está dirigiendo el proceso de aprendizaje simplemente. (PE_CP_ET6, l. 295-298)

Estos fragmentos evidencian que en torno al uso de artefactos y de materiales didácticos digitales se gesta un discurso coherente con el concepto de performatividad esbozado por Butler (2009), en el sentido en que configuran maneras y pautas de actuar concretas, tanto conscientes como inconscientes, que a veces incluso trascienden a la comprensión de los distintos actores educativos, quienes las asumen, las ejecutan y las incorporan a sus rutinas legitimando el sistema vigente.

Esta generación de discursos asociados al uso de materiales y a la dialéctica entre lo analógico y lo digital se aprecia de forma muy visible en torno al concepto y valor de la “libertad” en relación a la creación, adopción y utilización de métodos, artefactos y materiales. Se trata de un discurso recurrente en el profesorado entrevistado, tal y como evidencian las siguientes citas:

Es fundamental no sentirse atado a nada en el sentido pedagógico de la palabra. Es decir, mira, quiero trabajar esto, ¿qué necesito? Y echar mano de eso, y usarlo. No estar limitado a que como he comprado un libro de texto o como tengo un iPad tengo que usar eso. (PE_CP_ET6l. 192-194)

Y que tengan esa libertad de movimiento, pues me apetece trabajar sentado en el suelo, trabajar sentado en una mesa, sentado en un sofá. Lo que necesite y eso es lo que buscamos. (PE_CP_ECTIC, l. 624-626)

Tenemos libertad, y buena formación profesional cada uno también para elegir mejor la que se adecue a la actividad que se está realizando. (PE_CP_ECC, l.332-334)

Estos fragmentos apuntan a que ante la situación de hibridación y ante la lógica tecnocentrista imperante en la actualidad, en la escuela se configuran relatos y discursos que implican la puesta en práctica de valores y formas de actuar performativas. Lo que provoca que, en cierta forma, estudiantes y profesorado reinterpreten su modo de hacer en el contexto de las aulas impelidos fundamentalmente por lo que se espera de ellos, por lo que el discurso dominante dice que deben hacer con los nuevos medios disponibles, sin olvidar lo que su experiencia no escolar les señala al respecto.

Discusión

Lo primero a resaltar es que el uso de los medios y soportes digitales de los contenidos en las aulas vienen condicionados no solo por las circunstancias organizativas que concurren en los centros, sino también por la experiencia

extraescolar que estudiantes y profesorado tienen con tales dispositivos. Razón por la cual es complicado atribuir una gran capacidad transformadora a estos medios, más bien vienen a reforzar el orden y la lógica establecidos, tal como señala Vázquez (1994). Las políticas dominantes imponen unos estándares de rendimiento a los centros a los cuales han de acomodarse estudiantes y, sobre todo, docentes que adoptan modos de actuar performativos. Lo cual significa que se orientan más por los mensajes que les llegan de fuentes diversas y no tanto del potencial educativo de los materiales digitales propiamente dichos.

Los modos de actuar performativos en el aula, se diferencian de lo analógico a lo digital, primero por las formas que, se observa, han cambiado la relación tanto de docentes como de alumnado, con vínculo al tiempo escolar, materializado ello tanto en los tiempos de preparación de la clase, como de la ejecución de la enseñanza misma y de la variación del menor uso de tiempo en el trabajo académico para alcanzar el aprendizaje. Siendo notable, en el decir tanto de estudiantes como de docentes, que hay un *mejor aprovechamiento del tiempo*, estimado así por lo rápido que se torna cada uno de los procesos: menor inversión de tiempo en la preparación de material, menor tiempo de búsqueda, eficaces soluciones rápidas, entre otros. Valoración contemporánea de la eficiencia y la aceleración (Innerarity, 2015), con los *pro* y los *contra* que ello puede contraer en materia educativa (Quiroga y Sánchez, 2019).

En cuanto al valor del tiempo en educación, se debe notar que el uso de los medios digitales en el aula vincula un eficiente acceso al material curricular por parte del docente como del estudiante: contenidos en diversos formatos digitales, recursos en diferentes lenguas (con posibilidad de traducción simultánea), comunicación como grupo formativo, a través de medios digitales y de manera tanto sincrónica como asincrónica, entre otros. Todas las posibilidades de mejorar, por supuesto, los procesos comunicativos y de acceso al contenido, pero pueden solo marcarse desde una "performance" endógena, que se encuentra distanciada del sentido propio de la formación, inmunizada de procesos de formación crítica del alumnado, vaciada ideológicamente por la postura de lo digital, visto como eficaz por sí mismo, como mera novedad. Potencialmente quedando enmascaradas "nuevas" tecnologías del control y del rendimiento eficiente del proceso educativo. Tendencia de la que ya nos alertaba el propio Gimeno (1982), al mencionar que "la eficacia adquiere valor en sí misma sin poner claramente de manifiesto en orden a qué se es eficaz. Se afianza la idea del currículum, del pensamiento sobre el currículum, (...), como instrumentos asépticos, técnicos, que pretenden la eficiencia" (p. 21).

Y a la luz de los resultados obtenidos en la investigación, podríamos agregar algunas de las preocupaciones que Deleuze (1995) nos previniera en su crítica al control en las sociedades contemporáneas, las cuales, en materia educativa, ya no se encuentran preocupadas tanto por la disciplina y el encierro en el aula, sino que fabrican otras formas de sujeción y control de los sujetos discentes y docentes. En nuestro caso, al parecer, por vía de la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación, de la mano del recurso didáctico digital, en tanto control del tiempo bajo un criterio de alta eficacia y eficiencia. No obstante, se presentan igualmente acciones de resistencia, que no necesariamente sean del todo conscientes, pudiendo referir el mantenimiento que hace el profesorado de los materiales que les permitan trabajar de manera cómoda, por el propio conocimiento que tengan de este.

En la dialéctica entre lo analógico y digital en el desarrollo del *currículum* en la contemporaneidad, más allá de una mera "avidez de novedad" por dichos recursos didácticos eficaces y rápidos, se requiere la vuelta a la reflexión curricular que indaga, por cuáles son los contenidos y conocimientos que posibilitan cada uno de los recursos

didácticos disponibles, sean ellos digitales o analógicos, cuestionar qué validez arrojan ellos en sí mismos, por quién o quiénes son decididos los contenidos que se seleccionan a través de ellos, cuál es el nivel de participación del profesorado en tal selección, volviendo nuevamente sobre los procesos de democratización del currículum escolar. Problematicando, por tanto, que los argumentos más recurrentes para valorar la presencia del recurso curricular digital sea básicamente la “facilidad e inmediatez en el acceso” al contenido.

De otra parte, según las observaciones y la información recopilada en los centros estudiados, se desprende que, entre los mecanismos y estrategias didácticas puestos en práctica en el aula, las metodologías activas son altamente valoradas por el profesorado. Entre otros motivos porque lo mencionaron en diferentes momentos del estudio, y casi siempre ratificándose en que el descentramiento del diseño de enseñanza del docente lo perciben como una de las características exitosas de la ejecución de la labor formativa. Con independencia de la naturaleza de los recursos didácticos, ya sea analógica o digital, la atención en el proceso ha de estar dirigida prioritariamente al alumnado, facilitando con ello que ambos recursos se conviertan en posibilidad efectiva de aprendizaje, sin privilegios ni preponderancias por la novedad o celeridad en el procesamiento de datos. Hemos observado que más allá de los estigmas lanzados desde la mercadotecnia, el profesorado, en la mayoría de los casos, selecciona uno u otro en función de criterios de oportunidad didáctica que no siempre son compatibles con los de eficacia o actualidad tecnológica.

Conclusiones

Con el escalamiento progresivo de lo digital en el aula, la visión y representación simbólica que afrontan tanto estudiantes como profesorado está marcada por una alta valoración del aprovechamiento del tiempo, tanto en la preparación del material como del uso de los recursos, lo cual induce una consideración positiva de la aceleración en los procesos educativos. Realidad que en sí misma no es negativa, toda vez que en términos temporales facilita distintos aspectos de la vida escolar. No obstante, sí debe ser permanentemente revisada, volviendo a cuestionamientos clásicos del currículum, por la vía de interrogarse sobre el contenido, su validez y las intencionalidades que se encuentran detrás de este. Una de las consecuencias de la performatividad, tal como la hemos planteado aquí, es que el profesorado debe contar un margen algo más amplio para buscar el acople entre las prescripciones curriculares y los contenidos culturales manejados por sus estudiantes.

Igualmente, se destaca que el uso de distintos dispositivos tecnológicos de acceso a los contenidos influye directamente en la organización del trabajo pedagógico por parte del profesorado e igualmente influye en las acciones de aprendizaje realizadas por el alumnado. De modo que estos dispositivos entran a formar parte de la cotidianidad escolar, modificando las relaciones con el tiempo y los espacios de aprendizaje, dimensiones clave tanto de la organización curricular como del aprendizaje mismo. Observación que nos abre nuevas líneas de indagación y sobre las que estamos trabajando para seguir avanzando en la comprensión de la difícil relación de discentes y docentes con los medios tecnológicos.

Referencias

Aguilar, H. (2004). La performatividad: dimensiones, trampas y puntos de vista. Actas de 1ras. Jornadas Abiertas: Discurso y Conflictividad Social en América Latina. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.

Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.

- Apple, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós-MEC.
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38, 13-20. Doi: 10.3916/C38-2011-02-01
- Ball, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y pedagogía*, 37(15), 87-104.
- Banaka W.K. (1981). *L'intervista in profondità*. Milán: Angeli.
- Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Broncano, F. (2009). *La melancolía del ciborg*. Barcelona: Herder.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336.
- Camas, V. (2008). *Nuevas perspectivas en la observación participante: despierta la mirada*. Madrid: Síntesis.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gallo, L.E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(2), 199-205.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Innerarity, D. (2015). *La política en tiempos de indignación*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lanzetti C. (1995). *Elaborazioni di dati qualitativi*. Milán: Angeli.
- Litwin, E. (Coomp) (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Madrid: Amorrortu.
- Losada, D., Correa, J. M. y Fernández, L. (2017). El impacto del modelo «un ordenador por niño» en la Educación Primaria: Un estudio de caso. *Educación XXI*, 20(1), 339-361.
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y gestor performativo. *REICE*, 11(3), 139-153.
- Ministerio de Cultura y Deporte (2019). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2018-2019*. Disponible en: www.culturaydeporte.gob.es.
- Quiroga, P. y Sánchez, S. (2019). La educación lenta en perspectiva histórica: conceptualización, desarrollo y concreción en las iniciativas de Madre de día Waldorf en España. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 34, 121-147.
- Ramírez, D. y Chávez, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad de conocimiento. *Revista electrónica Sinéctica*, 39, 1-16.
- Ricolfi L. (1998). *La ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. e Ispizua, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: métodos de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tognonato, C. (2006). I presupposti teorici dell'approccio qualitativo. En R. Cipriani (Ed.), *L'approccio qualitativo. Dai dati alla teoria nell'analisi sociologica* (13-26). Milán: Guerini.
- Vázquez, G. (1994). El profesor del futuro y las nuevas tecnologías. En Ortega Ruiz y Martínez Sánchez, F. Eds. *Educación y nuevas tecnologías*. Murcia: Obra Cultural Cajamurcia.
- Yin, R. (2005). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.