Red Nacional de Investigadores en Comunicación
UNA Crítica de Artes
ISSN: 1852-0308
9, 10 y 11 de Octubre de 2014
XVIII JORNADAS NACIONALES DE INVESTIGADORES EN COMUNICACIÓN
La comunicación en el centro de lo público: debates del presente, desafíos del porvenir

TIC Y EDUCACIÓN: DIMENSIONES Y DESAFÍOS EN EL PROFESORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNLP

Autora: Assinnato Gisela
DNI: 33159402
Correo electrónico: giselaa87@hotmail.com
Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata
Área temática: Comunicación/Educación
Palabras claves: Tecnologías de información y comunicación – comunicación/educación-universidad

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en una beca de investigación tipo A de la Universidad Nacional de La Plata que recientemente se inicia sobre la integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las diversas asignaturas del profesorado en Comunicación Social de dicha Casa de Estudios.

Precisamente, forma parte del marco teórico del proyecto, en el que debatimos acerca de dos dimensiones amplias que atraviesan la relación entre medios digitales, comunicación y educación y los desafíos y tensiones que éstas marcan en la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios.

En primera instancia, abordamos las transformaciones culturales promovidas por el creciente uso tecnológico y su impacto en los espacios educativos. En especial, se repiensan los procesos que reconfiguran prácticas sociales y alteran la centralidad del saber de las instituciones educativas.

ISSN: 1852-0308

Un segundo eje aborda la consolidación de una etapa capitalista informacional, a partir de cambios globales que han ubicado al conocimiento digital como un sector económico de peso y demandan nuevas exigencias en el trabajo y los perfiles profesionales.

Desde una posición crítica, integramos estas múltiples tensiones para pensar y esbozar algunos lineamientos sobre la inclusión de las TIC en el profesorado en comunicación social de la UNLP. Especialmente, argumentamos la necesidad de que primen las decisiones pedagógicas que busquen generar aprendizajes significativos en este contexto tendientes a analizar, seleccionar y producir conocimientos en y con los medios digitales.

INTRODUCCIÓN

Este artículo forma parte de una búsqueda y sistematización de ciertas discusiones teóricas que actualmente se dan acerca de la integración de las tecnologías digitales en propuestas educativas de educación superior.

Nuestro interés por la temática surgió al comenzar a observar que, en los últimos años, vastos equipos docentes del profesorado en Comunicación Social de la Universidad de La Plata, incluían a sus procesos de enseñanza y aprendizaje propuestas mediante tecnologías de información y comunicación (TIC) muy variadas y con diferentes grados de formalización.

Así, desde mayo de 2014 se ha iniciado una investigación, a raíz de una beca otorgada por esa Casa de Estudios, con el fin de caracterizar ese proceso de inclusión de tecnologías informáticas en las cátedras del ciclo superior de la carrera. Entre diversos criterios de selección, se reconoció la incorporación de recursos digitales y multimediales así como también el progresivo uso de sitios o plataformas digitales para la comunicación, interacción, circulación de materiales y/o realización de actividades educativas.

ISSN: 1852-0308

Paralelamente, se tuvo en cuenta que algunos equipos utilizan Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizajes (EVEA) que promueve la UNLP[1].

En base a las discusiones conceptuales recapituladas, iniciamos este camino por comprender que estas innovaciones en materia educativa se dan en un marco de transformaciones culturales y nuevas prácticas sociales promovidas por el creciente uso tecnológico, donde es evidente la emergencia de una cultura colaborativa y/o participativa surgida al calor de nuevos entornos virtuales que permiten la producción colectiva de contenidos y la comunicación instantánea.

Lejos de miradas tecnofílicas, sostenemos que estos procesos son parte de una etapa capitalista informacional, consolidada a partir de cambios globales que han ubicado al conocimiento digital como un sector económico de peso y con nuevas exigencias sociales.

En este sentido, señalamos que la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje plantea desafíos y tensiones en dos sentidos. En principio, al alterar la organización espaciotemporal con eje en la centralidad del saber de las instituciones educativas y de los docentes. Por otra parte, al marcar una necesidad de repensar el sentido formativo de las prácticas educativas con TIC, en el marco de una abundancia informativa.

Frente a estas preguntas, proponemos una reconceptualización de la tecnología educativa, disciplina que tiene una impronta muy fuerte de racionalidades técnicas y enfoques sistémicos, concibiendo a la enseñanza como mera transmisión de información y demostrando una preocupación vinculada al control y la administración. No solo planteamos la inscripción del campo en problemas teóricos de la pedagogía, sino que sostenemos que la inclusión de la tecnología debe ser antecedida por los fines educativos curriculares.

[1] Hasta 2013, varios equipos se volcaron por el uso de la denominada Web Administradora de Cátedras (WAC) que permite el manejo administrativo, de contenidos y comunicación dentro de una cátedra a través de una plataforma online. El proyecto comenzó a extenderse en las distintas dependencias de la unidad académica platense hacia 2009. Sin embargo, tras varios años de uso comenzaron a evidenciarse sus limitaciones por lo que se avanzó en una nueva plataforma de AulasWeb en el sistema Moodle que se ha comenzado a implementar lentamente desde mediados del ciclo lectivo 2014.

ISSN: 1852-0308

En este marco, exponemos un modelo de articulación entre el contenido, la pedagogía y la tecnología (TPACK) para generar prácticas educativas con TIC y revalorizamos la mediación didáctica de estas propuestas, con el fin de promover iniciativas que vayan más allá de los estándares de uso promovidos por las industrias culturales y el mercado.

Se trata de un horizonte pedagógico fundamental para los profesores en comunicación, ya que apunta a empoderar a los alumnos en tanto sujetos sociales que en su apropiación de los soportes digitales, producen y disputan sentidos con otros. Estos modos democráticos de construcción de conocimientos podrían ser concebidos como aprendizajes significativos, es decir, aquellos que el educando le encuentra sentido para su vida.

LAS TIC EN UN MUNDO EN CAMBIO: UNA TRANSFORMACIÓN CULTURAL

El avance de las tecnologías es señalado como uno de los ejes fundamentales en el cambio de pautas sociales de los últimos tiempos, no solo en materia de medios de información, comunicación e industrias culturales, sino en un gran abanico de ámbitos que incluye desde el mercado de trabajo, la política y las finanzas en el marco de una acentuada interdependencia entre los distintos países del mundo, hasta la manera en que las personas se relacionan tanto social como subjetivamente.

Uno de los rasgos sobresalientes de esta etapa es el uso individualizado de las tecnologías informáticas: podemos nombrar celulares, *smartphones*, *ipods*, *tablets*, *PC*, *notebooks*, *netbooks*, *smartTV* y más, los cuales posibilitan el acceso a la comunicación e información mediante Internet. El desarrollo de este tipo de aparatos facilitó un escenario de *convergencia mediática* en el que éstos conviven con medios tradicionales como diarios, radios, televisores y teléfonos convencionales.

En este punto, es interesante notar el crecimiento dado en el acceso material a la tecnología: en un principio las computadoras e Internet fueron pensados con objetivos militares, pero

ISSN: 1852-0308

luego el sector privado tomó las riendas del negocio aportándole transformaciones para el uso social. Actualmente, los nuevos soportes no solo fueron convertidos en recursos amigables, fáciles de transportar y de usar, sino también que sus costos se han reducido logrando una masificación rápida de los productos a nivel global[2].

Si bien otras etapas contaron con el surgimiento de tecnológicas de comunicación, como por ejemplo la imprenta que revolucionó el acceso a la información y el conocimiento, se destaca que las innovaciones de las últimas décadas impulsaron transformaciones culturales en una gradualidad y temporalidad mucho menor que sus precursoras.

En este sentido, el cambio de un formato analógico al digital fue fundamental: los adelantos informáticos que permitieron la digitalización de la información y el desarrollo de internet posibilitaron una potenciación en el acceso, almacenamiento, transmisión e intercambio informacional de diferentes lenguajes de forma instantánea y entre distintos puntos globales. Se trata de una comunicación que redefinió los medios tradicionales, con una tendencia hacia la fusión con los digitales.

Sobre este pilar se dio paso a un modelo de Internet, denominado Web 2.0, en el cual los usuarios no solo pueden consumir contenidos sino también generar sus propios productos e informaciones y difundirlos mediante los espacios digitales, posibilitando un cambio cualitativo en los modos de comunicación social y acceso al conocimiento.

[2] Este acceso dista de ser total: en Argentina, como en muchas partes del mundo, aún sigue existiendo una brecha digital, no sólo por condicionantes sociales y económicos que derivan en la desigualdad en el acceso individual a los dispositivos técnicos, sino también por una inequidad en la infraestructura de telecomunicaciones en los diferentes lugares geográficos del país. Sin embargo, el crecimiento registrado en las últimas dos décadas es notable: en el año 2000 Internet tenía un millón de usuarios en Argentina; en 2005, 7.57 millones y en 2008, 15.92; siendo estos últimos años el período de mayor crecimiento (D´Alessio IROL, 2010). Con un ritmo escalonado de crecimiento, esas cifras se duplicaron en los últimos años: estadísticas oficiales ubican actualmente en 30,6 millones los usuarios de internet (Indec, 2012), mientras que un informe de una consultora privada en base a datos del Banco Mundial señala que Argentina lidera la región en cantidad de usuarios de servicios de internet y telecomunicaciones con 75,1 por ciento (sumando fijos y móviles) (Infolatam, 2014).

ISSN: 1852-0308

Esta apertura hizo posible la disponibilidad de una inabarcable cantidad de conocimiento en la Web al aumentarse las fuentes informativas, sus facilidades de acceso y de emisión, las cuales dejaron de implicar necesariamente una inversión económica considerable y sobre todo, enmarcadas en criterios periodísticos y empresariales.

Las redes sociales, los blogs, las páginas personales, los múltiples programas de chat y mensajes instantáneos, los correos electrónicos, entre otros, son aquellas plataformas con base en la interacción y el hipertexto en las que se materializan estas prácticas. Intentar caracterizar ese enorme caudal de información digital resultaría una tarea compleja e inabordable. Lejos de apuntar a esa finalidad, proponemos recuperar algunas formas de relación y/o construcción de conocimientos mediadas por la tecnología, seleccionando aquellas nuevas lógicas que podrían tener un correlato en los ámbitos educativos.

Siguiendo a Thompson (1998), podemos decir que estas innovaciones tecnológicas de la comunicación han provocado la transformación de las maneras en que se producen, reproducen e intercambian las formas simbólicas en la sociedad. Es decir, que éstas se han constituido en nuevas mediaciones del campo de la comunicación y la cultura, donde se ponen en juego (muchas veces en procesos asimétricos y desiguales) la producción y definición social de los sentidos. Así, encarnan no solo la redefinición de las prácticas vinculadas a los *viejos* medios sino la generación de nuevos protocolos y lógicas de uso.

Literatura más reciente advierte que estos múltiples cambios impactan particularmente sobre los cuerpos y las subjetividades (Sibila, 2012) especialmente de las generaciones jóvenes, quienes llevan la voz cantante en materia tecnológica y le han otorgado sentidos particulares a estas nuevas formas de comunicación en relación con sus vidas y contextos.

Atendiendo a esta impronta, Mata (1999) señaló que “el perfeccionamiento de las tecnologías de información ha permitido construir un nuevo régimen espacio-temporal: el

ISSN: 1852-0308

de la coexistencia, el de la cohabitación". Por tanto, instantaneidad y simultaneidad son marcas claves de los nuevos modos de relacionarnos y estar juntos.

En este sentido, se destaca que la Web dio auge a una notable tendencia hacia la exposición de la intimidad de las personas, relacionado con un gran uso de la imagen y un formato de comunicaciones escuetas e instantáneas. Así lo indica la argentina Paula Sibila (2008) quien caracteriza estos nuevos vínculos como una *espectacularizarización del yo/nosotros*, estimulado por discursos del marketing y la publicidad, que tensiona los límites entre lo público y lo privado. Sin embargo, es preciso notar que estas prácticas han devenido en nuevas formas de constituir y/o reafirmar subjetividades, identidades relacionales con respecto a consumos culturales, grupos sociales, de pares, instituciones, entre otros.

Por otro lado, otros autores remarcan que este nuevo formato de Internet ha permitido formar una *cultura participativa*, no solo por las múltiples opiniones sobre temas de actualidad que todos los días vemos en las redes sino porque han devenido en escenarios de organización de sujetos en torno a causas sociales y políticas. Algunos referentes ven en estas prácticas una emergencia de la ciudadanía que demuestra interés por participar en determinados temas y, que incluso, muchas veces logran constituirse como colectivos y saltar desde la virtualidad al desarrollo de una acción concreta en un espacio público.

Finalmente, se destaca la noción de *cultura colaborativa* en relación a la creación de múltiples comunidades de intereses en la red a partir de la creación común, cooperación y/o el intercambio de información. El caso más representativo es Wikipedia, autodefinida como "un esfuerzo colaborativo por crear una enciclopedia gratis, libre y accesible por todos" (Fundación Wikimedia Inc., 01/07/2014), aunque existen numerosas comunidades que cooperan en torno a un interés común en plataformas de las más diversas.

El movimiento colaborativo está íntimamente relacionado con el *Software Libre*, es decir, aquellos programas informáticos basados en códigos abiertos que surgen gracias a la

ISSN: 1852-0308

producción colectiva de diversas personas y que permiten a los usuarios "copiar, modificar o distribuir su contenido sin tener que pagar permisos de propiedad intelectual" (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2007: 13).

Para algunos de los estudiosos de estas nuevas organizaciones y/o vínculos, como Jenkins (2008), su aparición y consolidación es motivo de celebración por sí mismo. Sin embargo, Dussel (2011: 21) propone repensar estos procesos de autoría de información o conocimientos creados -muchas veces- a partir de la empatía emocional, con horizontes renovables y dotados de un régimen de verdad que se aleja de los modos de construcción de las academias. Si bien la autora reconoce y destaca el potencial democrático de los espacios señala que si todas las afinidades son *electivas* según el gusto del consumidor se deja de lado una idea de cultura común y pública. Sin emitir enjuiciamiento, promueve "analizar qué se gana y qué se pierde" en este sentido.

Asimismo, la celebración que desde algunos sectores se realiza acerca del creciente uso de las tecnologías permitiría ocultar el carácter económico que ha adquirido el conocimiento y la información digital en los últimos años, así como también su destacado rol como parte inherente de cambios globales que incluyen escenarios posindustriales con profundas desigualdades sociales, en el marco de crisis de los Estados nacionales y el establecimiento de grupos económicos transnacionales de gran poder mundial, entre otros.

Buscando integrar estas transformaciones, Mariano Zukerfeld (2013:30) plantea definir al nuevo orden global como un *capitalismo informacional o cognitivo* y reemplazar el uso de definiciones más complacientes que "esconden la especificidad capitalista de la etapa actual, naturalizando una etapa histórica y silenciando los conflictos que la constituyen".

Para el investigador argentino, aunque desregulado, el sector informacional ocupa actualmente el cuarto de la economía y cuenta con *obreros* en diversos ámbitos (desde académicos hasta *call centers*) que aportan, construyen y recirculan información en *bits*.

ISSN: 1852-0308

Particularmente, confronta a los estimuladores de la cultura colaborativa señalando que el conocimiento creado por usuarios -muchas veces- es subsumido a un proceso de producción capitalista explotando el trabajo conjunto, aunque con una apariencia flexible.

Este posicionamiento con fuerte base en el materialismo histórico, junto a los señalamientos anteriores de Ines Dussel y Paula Sibila, permiten repensar las múltiples complejidades que atraviesan al campo de las tecnologías, las cuales no solo distan de ser neutrales, sino que "obedecen a juegos de poderes y a leyes de mercado propias de la sociedad en la que está inserta" (Lion, 1995: 53).

De esta forma, estas discusiones sobre el rol de las TIC, son más que el contexto en el cual se comenzó a pensar en los procesos de inclusión curricular de nuevas tecnologías en la educación universitaria: se manifiestan como contradicciones y tensiones en el interior mismo de las aulas y, por ende, son cuestiones que también forman parte de debates más profundos acerca de nuestro objeto de estudio.

EL IMPACTO DE LAS TIC EN EL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO

El maestro de la didáctica y el curriculum, Ángel Díaz Barriga (2009), señala que la primera revolución en la educación fue gestada por el desarrollo de la imprenta, al posibilitar el surgimiento del sistema educativo moderno -ideado por Juan Amós Comenio- que continúa hasta nuestros días, con eje en la centralidad del saber en el libro y el docente. No solo se trata un modelo hegemónico en las instituciones escolares, sino también en las universidades, donde alumnos y docentes comparten un espacio (aulas) en determinados tiempos (horarios y sesiones de clase). Para el pedagogo, los desarrollos tecnológicos actuales "se constituirán, sin lugar a dudas, en los impulsores de la segunda revolución en la educación" (2009: 81).

ISSN: 1852-0308

Uno de los tópicos para pensar esa teoría es que las nuevas tecnologías han potenciado la circulación de informaciones por fuera de las instituciones educativas, lo cual genera nuevos interrogantes acerca de qué es válido enseñar, cómo y para qué; y altera las relaciones pedagógicas organizadas temporal y simultáneamente en el aula.

Este impacto se da en una doble dirección: extendiendo las actividades por fuera de los espacios académicos pero también permitiendo la irrupción de los más variados aspectos externos. Así, su incorporación –ya sea intencional en función de los fines educativos o espontánea- "puede fragmentar el espacio educativo y crear discontinuidades en el tiempo y los ritmos educativos" (Barberá y Badia, 2005: 03).

Otros retos pedagógicos se plasman en parte por las propias lógicas de uso que han expandido los nuevos medios y que redefinen la idea de alumno. En este sentido, Barriga señala que su incidencia ha "estructurado sus procesos de pensamiento por medio de imágenes" (2009: 96) en las nuevas generaciones, lo que ha provocado efectos latentes.

Por un lado, sostiene que los protocolos de instantaneidad y constante exposición a los flujos informativos, se expresan en las aulas con una concentración por un período corto, vinculado a objetos concretos y contenidos mediáticos que tienen una preferencia por la diversión y el entretenimiento a los cuales suelen caracterizar en contra de los asuntos académicos. Por otra parte, refiere acerca del desarrollo de *vicios* en los alumnos derivados de los usos dinámicos de las TIC como es el caso del *copy/paste*.

Como contrapartida, es evidente –en especial en los jóvenes- una destreza para desenvolverse con las tecnologías y las nuevas plataformas digitales, en comunidades online, videojuegos, redes y otras.

Frente a estos nuevos desafíos, y en base a ciertos trabajos de campo realizados por Libedinsky (1995), Litwin (1995, 1997) Dussel (2011, 2012) y esta autora junto a Quevedo (2010) es posible rastrear cómo muchas posturas de los docentes oscilan entre discursos niegan las potencialidades de las TIC en educación, reducen cualquier margen de acción posible y no reconocen su carácter formativo de la subjetividad; o bien les otorgan

ISSN: 1852-0308

cualidades casi mágicas y sostienen que es solo una mera cuestión instrumental el desarrollo de buenas prácticas educativas por lo que no se detienen en pensar la realidad de sus alumnos, sus procesos y fines educativos.

Pese a estos discursos, la mayor parte de los docentes consultados por estos autores apoyan la incursión de las TIC en sus prácticas educativas, aunque aún realizan un uso pedagógico todavía incipiente y generalmente limitado a pensar las nuevas tecnologías en términos de información, sin que se materialicen cambios significativos en las dinámicas de trabajo.

En los registros de los investigadores pueden reconocerse como otro síntoma de cambio que una minoría de los profesionales está replanteándose su rol docente, hacen usos más complejos o emprenden otras búsquedas sobre las TIC en el aula, cuestionándose la organización del grupo en las clases, la distribución de tareas y roles y la secuencia de trabajo con una distribución de tiempo diferente.

Este relevamiento nos permite señalar que el problema ya no estaría dado por una negativa a incorporar las TIC a las propuestas educativas, sino en cómo forjar nuevas prácticas significativas con estos recursos. En palabras de la mencionada autora, la brecha digital se está desplazando del acceso a los usos (Dussel, 2011: 11), es decir, entre usos más pobres y restringidos, y usos más ricos y relevantes.

LA REAFIRMACIÓN DE LO PEDAGÓGICO

Los estudiosos de la tecnología educativa marcan en su genealogía distintas vertientes. Por un lado, investigaciones de las décadas de 1950 y 1960 donde se analizaban las propuestas de los medios (en ese entonces, la radio y el cine) como generadores de aprendizaje, desconociendo los contextos en que se mostraban y suponiendo igualdad en los procesos de recepción.

Otra corriente data de 1970 a raíz de ciertos estudios de la enseñanza como proceso tecnológico que hicieron hincapié en una manera sistemática de diseñar y evaluar los

ISSN: 1852-0308

procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en objetivos específicos y una búsqueda de efectividad.

Finalmente, tendencias similares vuelven a surgir hacia 1990 de la mano de políticas neoliberales en toda Latinoamérica, a partir de lo que sería el comienzo de la expansión de las nuevas tecnologías de comunicación. Este discurso modernizador de fines de siglo XX forjó una "necesidad permanente de innovar en el campo de la enseñanza" donde "la innovación se convirtió en un bien en sí", anulando los procesos de la didáctica (Diaz Barriga, 2009: 86) y alterando la identidad docente al transformarlo en un "empleado que atiende las prescripciones de la institución donde cumple su labor" (Idem: 59).

Así, el surgimiento y consolidación de la tecnología educativa como disciplina tiene una impronta muy fuerte de racionalidades técnicas y enfoques sistémicos, que concebían a la enseñanza como mera transmisión de información y demostraban una preocupación fuertemente vinculada al control y la administración.

Siguiendo a Litwin, planteamos una reconceptualización del campo con el fin de inscribirla en problemas teóricos de la pedagogía, aunque reconociendo la necesidad de un abordaje conjunto desde perspectivas comunicacionales, tecnológicas y psicológicas.

"Asumimos la tecnología educativa en su vinculación con las dimensiones éticas y políticas de las finalidades educativas y recuperamos como central la preocupación por aquello que se enseña", señala la autora en tanto que indica que el horizonte de la disciplina es generar propuestas que "asuman como constitutivo el sentido transformador de la práctica" (1995: 36/37).

Consecuentemente, sostenemos que las nuevas tecnologías deben configurar una integración al conjunto del curriculum educativo y deben ser antecedidas por la propuesta, ya que solo así se podrá "valorar las posibilidades didácticas de las TIC en relación con objetivos y fines educativos" (Sánchez Ilabaca, 2003).

Se trata de dejar pensar estas innovaciones como meros recursos neutrales decorativos o administrativos en un curriculum para pasar a abordar sus complejidades, tanto en la

ISSN: 1852-0308

selección como en los procesos que se promuevan desarrollar con o en dichos soportes, en relación con el alumnado.

No será lo mismo trabajar con un producto audiovisual, un software interactivo o una presentación multimedial mediante insumos desarrollados por los propios alumnos. Tampoco integrar y compartir un entorno web, una página de Facebook o comunicarse por correo electrónico. Entendemos que son decisiones pedagógicas que buscan generar ciertos procesos educativos, difícil de forjar por otros medios y que deberán guardar coherencia con la integralidad del proyecto.

En el campo de la formación de formadores, este campo se vuelve fundamental ya que los docentes deberían poder "combinar el saber técnico con un saber pedagógico y cultural que permita entender el tipo de transformaciones que estamos viviendo, y al mismo tiempo dar orientaciones concretas sobre cómo proceder con estas tecnologías en el tiempo y espacio del aula y en la realidad concreta de las instituciones" (Dussel y Quevedo, 2010: 55).

De esta forma, creemos necesario que las propuestas curriculares puedan profundizar este horizonte formativo para la constitución de perfiles híbridos, con el fin de integrar la tecnología educativa al campo pedagógico y comunicacional, en tanto marco de comprensión y acción en sus futuros escenarios de prácticas profesionales.

De la misma forma se posicionan Koehler y Mishra (2006, 2008, citado por Valverde Berrocoso, Garrido Arroyo y Fernández Sánchez, 2010), quienes promueven el modelo TPACK que propone la articulación entre el contenido curricular (conceptos, teorías, prácticas), la pedagogía (saberes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje) y la tecnología (no solo la habilidad de uso sino su comprensión para reconocer cuándo y cómo es posible utilizarlas y con qué fin) para generar buenas prácticas educativas con TIC.

Según establece el enfoque, es necesario que los profesores consideren de forma interrelacionada las distintas dimensiones: "el profesor interpreta la disciplina, encuentra múltiples formas para representarla y adapta los materiales didácticos a concepciones alternativas y al conocimiento del alumno", mientras que "necesita comprender qué

ISSN: 1852-0308

tecnologías específicas son las mejor situadas para ser utilizadas en su contenido de aprendizaje y cómo el contenido curricular dicta o, quizá, cambia la tecnología" (Valverde Berrocoso, Garrido Arroyo y Fernández Sánchez, 2010: 219). Así, cada una de las articulaciones contribuye a conformar un corpus emergente, que va más allá de los tres campos básicos.

Esta línea se corresponde con la necesidad de incorporar las propuestas de tecnología educativa de forma integral en un proyecto curricular, tal como lo mencionábamos. Pero es necesario que cada equipo docente recapitule acerca de cómo afecta particularmente a su disciplina la cuestión de las tecnologías y a partir de allí forje sus nuevas propuestas.

LINEAMIENTOS Y PERSPECTIVAS PARA LAS NUEVAS EXPERIENCIAS

La tecnología abre un amplio abanico de propuestas en las instituciones educativas: una experiencia mayormente abordada es la incorporación de materiales o recursos que permiten una articulación de la teoría con la cotidianeidad (sitios Web, películas, videos, imágenes, audios). Por otra parte, el correo electrónico, las redes sociales y otras vías de comunicación mediante Internet dieron paso a una nueva forma de relación entre docentes y alumnos, quienes utilizan estos canales para intercambiar dudas, consignas, datos administrativos y materiales bibliográficos.

Caracterizaremos esta serie de propuestas con un uso lineal basado en la trasmisión de información, que privilegia la tecnología en tanto medio. Si bien no se descarta, entendemos que otro tipo de perspectiva podría aprovechar la potencialidad de las TIC. Se trata de pensar a la tecnología ya no como medio sino como territorio, como un espacio de encuentro y construcción de conocimiento.

En este marco, valoramos una postura que no se justifica en la innovación por sí misma, sino comprendiendo las posibilidades pedagógicas de la tecnología: la apertura semiótica en cuanto a las nuevas formas de representar, procesar, transmitir y circular la información

ISSN: 1852-0308

y el conocimiento; la simplificación de la comunicación entre las personas, independientemente de su situación geográfica, así como también del acceso a gran cantidad de información actualizada; la posibilidad de forjar el trabajo colaborativo, intercultural y con mayor énfasis en la capacidad creativa de los alumnos.

Atendiendo a estas características, sostenemos que las innovaciones informáticas "abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente, es decir, cuando se utilizan en determinados contextos de uso, dinámicas de innovación y mejora imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia" (Coll, 2009: 117).

En este marco, es necesario pensar qué de lo viejo y qué de lo nuevo es necesario articular en cuanto a modalidades y finalidades educativas con TIC. Para Díaz Barriga, varios elementos de la modernidad continúan siendo válidos: "en la actualidad, el problema no estriba en cómo lograr determinada información, sino en cómo seleccionar, en un universo cada vez más amplio, aquella que es pertinente para el conocimiento o el tratamiento de una problemática específica" (Díaz Barriga, 2009: 81).

Por su parte, Lion propone profundizar los entramados entre contenidos y estrategias con una búsqueda de estrategias que apunten a un "uso activo del conocimiento, que permitan reconstruir el conocimiento experiencial que los alumnos traen en sus vidas cotidianas y que guíen hacia una transferencia que rompa con el cerco cada vez más cerrado que separa los contenidos y las prácticas de las instituciones educativas con los campos profesionales y con modos de operar y producir en la vida cotidiana" (1997: 59).

Así, en el marco de la nueva realidad de sobreabundancia informacional, ambos pedagogos plantean desterrar estrategias que solo buscan la memorización del conocimiento, y reforzar otras, tendientes a la capacidad de interpretación, síntesis y práctica abriendo nuevas puertas hacia el constructivismo educativo. En este sentido, sostenemos que no se trata de una mera trasportación de dinámicas usadas en contextos presenciales a entornos virtuales:

ISSN: 1852-0308

se requerirá de una transformación más profunda, aunque se persiga una reafirmación en ciertos horizontes formativos más amplios.

Tales desafíos plantean la necesidad de un nuevo rol docente: una investigación de la Universidad de Málaga señala que lo que distingue esta perspectiva es el establecimiento de una cultura de colaboración entre el equipo de docentes y los alumnos, quienes encuentran en las redes un campo propicio para sus fines: "los alumnos acceden a múltiples y diversas formas de abordar, entender, operar y representar un mismo concepto u objeto de conocimiento" (Román, 2002). Así, considera necesaria una metodología que incluya cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación.

Otro elemento distintivo del trabajo pedagógico en mediaciones tecnológicas es que éste conlleva una ruptura de las fronteras espaciotemporales por lo cual se requiere de estrategias asincrónicas, que favorecerán a la diversidad de focos dinámicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. "Hay momentos en que la interacción es prioritaria entre el profesor / tutor y los estudiantes, en otros entre los estudiantes o entre materiales especialmente diseñados y los participantes de la propuesta pedagógica. Además estas interacciones pueden ser simultáneas y distribuidas en estos nuevos espacios, propiciando así gran heterogeneidad, comunicación en red y diversidad en el aula" (Barberá, 2001, citado por Martin, et al, 2012).

De esta forma, nos referimos al carácter no simultáneo y fragmentado del proceso, el cual al redefinir los modos presenciales de la enseñanza y el aprendizaje, requiere no solo de un nuevo perfil de docente sino también de alumno, que si bien puede estar habituado a ciertas lógicas de comunicación digital, esto no garantiza su activa participación en esos escenarios como sujeto de aprendizaje.

Para evitar este desfasaje, Barberá y Garganté sostienen que los estudiantes deberán disponer desde el inicio del proceso educativo virtual toda la información respecto a los objetivos de aprendizaje y planeamiento general, con el fin de que puedan "autorregular sus

ISSN: 1852-0308

propios ritmos y períodos temporales, dentro de los cuales realizar las actividades de aprendizaje" (2005: 04).

La imagen de un alumno solo frente a la máquina podría provocar la ilusión de pensar en una sustitución de una coordinación o guía docente, en tanto facilitador del aprendizaje. Un estudio sobre la Modalidad Virtual de la Licenciatura en Educación que ofrece la Universidad Nacional de Quilmes reconoció la emergencia de prácticas emergentes fundamentales para el proceso, como la autonomía, la automotivación y la generación de nuevos lazos de comunicación virtual entre pares; las cuales resultaron claves para el desarrollo de este nuevo perfil de alumno (Martin, González y Barletta, 2013: 23).

Lejos de anular el rol docente, este estudio de caso permite valorar la imprescindible necesidad de una mediación didáctica en tales espacios. Y es que ese nuevo docente, al decir de Román, deberá ser capaz de fomentar el trabajo en equipo asumiendo diversos roles, como estimular estilos y prácticas de interacción y reflexión colectiva, ayudar en dificultades informáticas, ordenar y guiar el trabajo cuidando que la participación sea diversa y respetuosa de los tiempos de aprendizaje individuales (Román, 2002)

En una misma línea, análisis sobre experiencias educativas virtuales desarrolladas en la Universidad Nacional de Córdoba destacaron la función de la figura del tutor, cuya intervención sistemática en el marco de una propuesta desarrollada en un entorno virtual, pareció abrir grandes y diversas potencialidades (Martin, et al: 2013) principalmente al coordinar un proyecto colectivo de aprendizaje, en un interjuego compatible con un desarrollo personalizado del proceso. Esto se emparenta con lo que Sangrá señala como uno de los retos de la tecnología educativa: equilibrar la personalización con la cooperación con otros compañeros realizando trabajos en equipo, con los profesores e, incluso, con diversos grupos de interés.

Para empezar a construir esta posición docente frente a las nuevas tecnologías, es necesario partir por reconocer los saberes de los alumnos con y en los nuevos medios. Será necesario ser analítico en este sentido: en el relevamiento realizado por Dussel (2012: 224), solo

ISSN: 1852-0308

aquellos docentes que pudieron forjar propuestas innovadoras más ricas advirtieron que -pese a los discursos que sobreestiman las habilidades tecnológicas- en realidad muchos utilizaban los soportes y entornos digitales de acuerdo a estándares promovidos por las industrias culturales y el mercado, sin advertirse un aprovechamiento de la amplitud de modos de relacionamiento, información y desarrollo de la creatividad colectiva.

Desde nuestra postura, concebir a las tecnologías como territorio implica valorar y partir de las habilidades tecnológicas de los alumnos y su accionar en las comunidades virtuales que funcionan como redes de anclaje, vinculada a intereses o motivaciones afectivas. Sin embargo, el horizonte formativo de nuestra propuesta no puede conformarse solo con eso, sino que debe ir más allá: estimulando, por ejemplo, el vínculo con otro tipo de comunidades que surjan de intereses menos individuales traspasando así las fronteras del aula y de la institución, enseñando otras rutas posibles para la navegación que las que proveen los buscadores más conocidos y criterios para moverse en la sobrecarga de información, promoviendo que los estudiantes sepan leer y producir textos multimediales menos estandarizados, más autónomos y creativos, entre otras propuestas.

Si focalizamos en propuestas de formación de formadores, la búsqueda de estas estrategias cognitivas que apuntan a superar la superficialidad o el empobrecimiento cultural propios de algunos de los usos sociales de la tecnología, es fundamental. Se trata de pensar en qué características deberá tener la inclusión de las tecnologías en las propuestas curriculares destinadas a futuros profesores que en un tiempo cercano deberán desempeñarse en instituciones educativas, a las que también se les demanda un nuevo rol, dado el nuevo contexto de capitalismo informacional.

REFLEXIONES FINALES DESDE LA COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN

Los modos de comunicación social mediados por las tecnologías, las numerosas formas de participación en comunidades virtuales, ya sea vinculadas a intereses puntuales o relaciones

ISSN: 1852-0308

a consumos culturales, así como también en causas justas y democráticas, no son elementos para desechar en este camino por la redefinición de las prácticas de los educadores.

La comunicación puede realizar un aporte a estos procesos no solo como campo disciplinar sino como práctica inherente de la humanidad, como aquellas mediaciones de disputa simbólica y articulación de la hegemonía. Atender y potenciar estos modos de construcción de espacios democráticos conllevaría transformaciones importantes en el aula y fuera de ella: "los educadores en su relación de comunicación con los educandos y viceversa, podremos desarrollar múltiples formas de lectura, escritura y reescritura y de intercambio y circulación de ideas. Esto puede provocar la creación de nuevas formas de interacción cultural, social y política" que podrían "ser usados por grupos sociales para establecer proyectos y alianzas para nuevas formas de luchas sociales" (Orozco, 2003: 167/168).

En otras palabras, promover a desarrollar estos usos sociales de la tecnología informática, se convierte así también en otro horizonte pedagógico de la formación general, pero particularmente de los profesores en comunicación, ya que apunta a empoderar a los alumnos en tanto sujetos sociales en su apropiación de los soportes digitales y electrónicos.

Posicionándonos desde la constitución latinoamericana del campo teórico-práctico Comunicación/Educación, comprendemos las nuevas prácticas relacionadas con la tecnicidad mediática e inmersas en la trama de la cultura, como espacios estratégicos de acción/reflexión, al permitir transformaciones subjetivas en las sensibilidades, modos de percibir, de relacionarse con el tiempo y el espacio y de reconocerse y producir lazos sociales, en el marco de una educación permanente, que se da en distintos ámbitos sociales, más allá de las instituciones educativas.

Siguiendo a Jorge Huergo (2000), un proyecto de comunicación/educación tiene como reto "permitir que los sujetos se reconozcan, que las voces se pronuncien y que las tácticas se articulen, traspasando las fronteras creadas por la escolarización y entretejiendo una comunicación que se reavive en formas de resistencia y transformación".

ISSN: 1852-0308

En esta línea, creemos necesario recuperar la visión humanista y positiva de la técnica que mencionábamos anteriormente y promover una intencionalidad educativa que apueste por esta apropiación colectiva de los saberes y conocimientos.

Siguiendo a González Gaudiano, se trata de "fortalecer los procesos pedagógicos polifónicos orientados a propiciar una mayor participación de la gente en las decisiones que afecten sus vidas" (2003: 153) para lo cual enumera como estrategias la asociación y comunicación en redes de organizaciones, mecanismos alternativos de participación e información, reforzar procesos articulados a intereses regionales y locales, promover análisis de sus verdaderas necesidades y prioridades, fortalecer identidades y la construcción de horizontes posibles.

Así las cosas, creemos que esta búsqueda de una inclusión curricular de las tecnologías desde un sentido crítico, no está determinado por el soporte que se emplee ni tampoco por acciones aisladas que parecieran estar desvinculadas de las finalidades académicas, sino por el propósito en el que se incluyen. Coincidimos con Castañeda al sustentar que se debe apuntar a forjar aprendizajes significativos, es decir, aquellos que el educando le encuentra sentido para su vida. "Pueden ser pequeños aprendizajes que permiten entender lo que no se entendía o realizar tareas qué no se sabía cómo hacerlas. (…) trascienden en mejores condiciones de vida y convivencia para quien aprende (2011: 06).

BIBLIOGRAFÍA

Barberá Gregori, E. y Badia Garganté, A. (2005) El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) Vol 2, N° 2. http://bit.ly/1t0KNOl UOC. Fecha de consulta: 17/06/14.

Castañeda M. M. (2011) Por una docencia significativa en entornos complejos. Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual: México.

Cobo Romaní, C.; Pardo Kuklinski, H. (2007) Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Barcelona / México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso.

Coll C. (2009) Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En Carneiro R., Toscano J. C. y Díaz T. (Coord) Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. OEI- Fundación Santillana: España. Pp. 111-126

D'Alessio IROL. (2010) "Internet en la argentina". En: http://bit.ly/1q919hY

Díaz Barriga A. (2009) Pensar la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu editores

Dussel, I. (2011) Aprender y enseñar en la cultura digital. VII Foro Latinoamericano de Educación. Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías. Buenos Aires: Santillana

--------- "La formación docente y la cultura digital: Métodos y saberes para una nueva época", en: Birgin, A. (comp.), Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2012, pp. 203-232.

Fundación Wikimedia Inc. (01/07/2014) En: www.wikipedia.org

González A., Martin M. M., Barletta C. M. (Comp.) II Jornadas Nacional de TIC e Innovación en el Aula de la Universidad Nacional de La Plata. Selección y compilación de trabajos. EUNLP: La Plata, 2013. E-Book.

González Gaudiano, E. (2003) Globalización y educación para la sustentabilidad. En De Alba, A. (comp) El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. Plaza y Valdes Editores. 2da Ed. México. 2003. Cap. 10 Pp. 139-156.

Huergo, J. (2000) "Comunicación/Educación. Itinerarios transversales". En C. Valderrama, Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías.

Igarza, R. (2009) "Burbujas de ocio". Argentina: La Crujía Ediciones.

INDEC (2012) Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC). Disponible en http://bit.ly/1uBomQ9

ISSN: 1852-0308

Infolatam (2014) Informe elaborado en base a cuatro indicadores: cantidad de usuarios de Internet, hogares con conexión, usuarios de Facebook y abonados a telefonía móvil. Disponible en http://bit.ly/1gokTuA. Fecha de consulta: 03/08/14

Jenkins, H. (2008) "Cultura de convergencia". Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Libedinsky, M. Cap. 13. La utilización del correo electrónico en la escuela. P. 275/288. En Tecnología educativa. Política, historias, propuestas. Comp. Edith Litwin. Paidós. Buenos Aires. 1995.

Lion, C. G. (1995) Capítulo 3. Mitos y realidades en la tecnología educativa. En Tecnología educativa. Política, historias, propuestas. Comp. Edith Litwin. Paidós. Buenos Aires. Capítulo 3, Pp: 41-61.

Litwin, E. (Comp) Tecnología educativa. Política, historias, propuestas. Paidós. Buenos Aires. 1995

---------- (Coord.) Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. 1ª. Ed. Buenos Aires: El Ateneo, 1997.

Martin, M. M., Gonzalez A., Esnaola F., Barletta C., Sadaba A. I. (2012) Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores. Dirección de Educación a Distancia. Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de la Plata. VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología

Mata, M. C. (1999). De La Cultura Masiva a La Cultura Mediática. Diálogos de la Comunicación. N° 56.

Orozco Fuentes, B. (2003) Cap. 11. Curriculum y nuevas tecnologías: "Retos, rasgos y contornos" en las universidades públicas. Pp. 157-169. En: De Alba, A. (comp) El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. Plaza y Valdes Editores. 2da Ed. México

Quevedo, L. A., Dussel, I. (2010) Educación y nuevas tecnologías tecnológicas: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

ISSN: 1852-0308

Román, P. (2002) El trabajo colaborativo mediante redes. En Aguaded, J.I. y Cabero, J. Educar en Red: Internet como recurso para la educación. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L. pp. 113-134.

Sánchez Ilabaca J. (2003) Integración curricular de tics. Concepto y modelos. Santiago de Chile: Revista Enfoques Educacionales 5 (1): 01 – 15.

Sangrà Morer, A. Los retos de la educación a distancia. Texto revisado de la conferencia pronunciada en la Universidad Autónoma de Madrid el 20 de mayo de 2002, en el marco del Seminario de formación de RED-U "La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en Educación Superior: Un enfoque crítico". Universitat Oberta de Catalunya.

Sibila, P. (2008). "La intimidad como espectáculo.". Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

--------- (2012) Redes o paredes. Buenos Aires: Tinta Fresca.

Thompson, J. B. (1998) Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación. Buenos Aires: Paidós Comunicación.

Valverde Berrocoso J., Garrido Arroyo M. C., Fernández Sánchez R. (2010) Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. En Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Universidad de Salamanca. TESI, 11 (3), 203-229.

Zukerfeld M. (2013) Obreros de los bits. Conocimiento, trabajo y tecnologías digitales. Bernal: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.