



Territorios de la Educación. Mediación y aprendizaje en ambientes de innovación

Genaro Aguirre Aguilar
Rubén Edel Navarro



TERRITORIOS DE LA EDUCACIÓN MEDIACIÓN Y APRENDIZAJE EN AMBIENTES DE INNOVACIÓN

Genaro Aguirre Aguilar
Rubén Edel Navarro
Coordinadores

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Territorios de la Educación: Mediación y aprendizaje en ambientes de innovación / Coordinadores Genaro Aguirre Aguilar y Rubén Edel-Navarro.

México, Agosto de 2013 / Primera edición.
204 p. / Incluye fuentes de consulta.



LICENCIA

El trabajo intelectual contenido en esta obra, se encuentra protegido por una licencia de Creative Commons México del tipo “Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco”, para conocer a detalle los usos permitidos consulte el sitio web en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/>. Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra sin costo económico, así como hacer obras derivadas bajo la condición de reconocer la autoría intelectual del trabajo en los términos especificados por el propio autor. No se puede utilizar esta obra para fines comerciales, y si se altera, transforma o crea una obra diferente a partir de la original, se deberá distribuir la obra resultante bajo una licencia equivalente a ésta. Cualquier uso diferente al señalado anteriormente, se debe solicitar autorización por escrito al autor.



COMITÉ CIENTÍFICO EDITORIAL

Dr. Genaro Aguirre Aguilar
Universidad Veracruzana
México

Dra. Frida Díaz Barriga Arceo
Universidad Nacional Autónoma de México
México

Dr. Rubén Edel-Navarro
Universidad Veracruzana
México

CUERPO ACADÉMICO ENINA-UV

El Cuerpo Académico *Entornos Innovadores de Aprendizaje* con registro PROMEP-SEP UV-CA-278 se adscribe a la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz-Boca del Río, de la Universidad Veracruzana (UV), y colabora de manera activa con el Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa (CIDIE) y el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos (DSAE) de la UV.

Su línea de generación y aplicación innovadora de conocimiento (LGAC) se asocia con *Cultura, tecnología y mediación educativa*, sobre la cual sus integrantes cultivan conocimiento a través de la investigación aplicada para la gestión e innovación de sistemas y ambientes educativos.

*En memoria del Dr. José Luis Martínez Aguilar
Académico y amigo (q.e.p.d.)*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPITULO I	
ENTORNOS INNOVADORES DE LA EDUCACIÓN	13
<i>De territorios y nuevas alfabetizaciones en la sociedad del conocimiento</i>	14
Genaro Aguirre Aguilar	
<i>El desarrollo de entornos educativos a distancia como alternativa innovadora para la formación universitaria</i>	34
Frida Díaz Barriga Arceo	
<i>Los territorios del aprendizaje móvil: ¿de la tribu del pulgar o turista digital?</i>	45
Rubén Edel-Navarro	
CAPITULO II	
LUGARES Y ESPACIOS EMERGENTES DE LA ENSEÑANZA	59
<i>Repensar al docente ante su incursión en nuevos entornos de aprendizaje</i>	60
Rocío Ruiz Méndez	
<i>¿Qué enseñar en ciencias sociales?</i>	76
Edgard González Suárez	
<i>Educación para una ciudadanía democrática: entre la memoria, el presente y el futuro</i>	98
Jorge Campa Pérez	
CAPITULO III	
MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO LUGARES PARA EL APRENDIZAJE	113
<i>Influencia de los medios de comunicación en el desarrollo del conocimiento</i>	116
Ilsy Lara Alarcón	
<i>Una reflexión sobre los medios de comunicación y la información en la enseñanza</i>	124
Gloria Balderas Domínguez	
CAPITULO IV	
INNOVACIÓN Y CURRICULUM	132
<i>Modelos curriculares e innovación: La perspectiva de los académicos de una universidad pública mexicana</i>	133
Frida Díaz Barriga Arceo	
José Luis Martínez Aguilar †	
Belén Cruz Maya	
<i>Visibilización del patrimonio cultural: hacia el fortalecimiento de un programa de comunicación e información intercultural</i>	144

Raciel D. Martínez Gómez

CAPITULO V

**INNOVACIÓN EDUCATIVA Y TECNOLOGÍA: LA
EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA** 164

*Experiencias exitosas en educación mediada por tecnología: El caso del
DSAE-UV* 165

Rubén Edel-Navarro

*Educación y alfabetización tecnológica: Un acercamiento a los
estudiantes de la UV* 179

Genaro Aguirre Aguilar y Yesica Martínez Córdoba

INTRODUCCIÓN

Tras la primera década cumplida en el S. XXI, es fácil aceptar que se transita por un periodo histórico donde las sociedades, su gente y las formas de representar el mundo, observan una vigorosa transformación, una experiencia dialéctica que deviene paisaje modelador de formas distintas de ser y habitar las sociedades modernas; un proceso del que dan cuenta pensadores venidos de diferentes frentes disciplinarios, quienes vienen asumiendo un pensamiento con la humildad suficiente como para aceptar un cambio de paradigma y una ruptura epistemológica que favorece un diálogo transdisciplinario para explicar con pertinencia la complejidad del mundo contemporáneo.

Es en este contexto, no son pocos los autores que señalan una necesaria revitalización en la formas de ver y enfrentar los dilemas o retos que las distintas modernidades le plantean a cada uno de los países –en palabras de Emmanuel Wallerstein- del llamado sistema-mundo; tanto de aquellos que se encuentran en el centro como de quienes desde la periferia queremos sumarnos a un tren caracterizado por la economía liberal, la globalización, el desarrollo tecnológico y los procesos culturales transfronterizos.

En medio de las asimetrías y los contrastes que todo esto supone, las distinciones y pluralidades con que se vive esta ordenanza global en países como México, se hace urgente que investigadores y académicos coloquemos en el horizonte de entendimientos nuestras expectativas y temores; certezas e inquietudes; saberes y destrezas; agendas e itinerarios que, desde experiencias situadas, vienen contribuyendo a promover una actitud crítica al tiempo que propositiva, para salvar los compromisos que a la educación le plantean las complejidades del mundo moderno, lo mismo que las incertidumbres que cotidianamente vivimos quienes tenemos alguna responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es así que, tomando como punto de inflexión la innovación educativa y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un grupo de académicos

con distintas trayectorias e intereses disciplinarios, se ha reunido en **TERRITORIOS DE LA EDUCACIÓN. MEDIACIÓN Y APRENDIZAJE EN AMBIENTES DE INNOVACIÓN** para sumarse al análisis que, en el marco de la Sociedad del Conocimiento y el cambio de paradigma educativo, las comunidades académicas vienen generando para reflexionar, proponer y sugerir, caminos que conduzcan a dimensionar, comprender y asimilar las transformaciones que en el ámbito educativo se observan hoy día.

Como coordinadores, pensamos que **TERRITORIOS DE LA EDUCACIÓN. MEDIACIÓN Y APRENDIZAJE EN AMBIENTES DE INNOVACIÓN** revela un conjunto de pensamientos que tienen como punto de confluencia la práctica docente y la investigación educativa, un entramado que abre a la posibilidad de reconocer la compleja tarea que tienen quienes nos dedicamos a la enseñanza, especialmente en un momento histórico cuando el desdibujamiento de una serie de premisas que definían la acción educativa, se han desdibujado, deslocalizado o reinventado.

Quienes participamos en esta obra colectiva no tenemos dudas: la emergencia de una sociedad altamente tecnológica, la difícil travesía que ante la ausencia de referentes de distinto cuño viven nuestros estudiantes, las resistencias, temores y desconfianzas de los docentes para aceptar cambios en el paradigma educativo, plantean la necesidad de recuperar el pensamiento de los autores, sino también la experiencia práctica que ellos representan así como algunas de las estrategias que han definido para mediar en los aprendizajes.

En este contexto, al abrir el capítulo I, **Entornos innovadores de la educación**, Genaro Aguirre Aguilar en *De territorios y nuevas alfabetizaciones en la sociedad del conocimiento*, a partir de la expresión “territorio emergente de aprendizaje”, coloca en el corazón de su ejercicio el análisis de la categoría territorio para hablar de esos otros lugares a donde conduce la nueva socialidad mediada por las tecnologías de la información y la comunicación TIC), para recuperar la forma en que promueve el aprendizaje de la investigación social a través de recursos y dispositivos que le provee la llamada *web 2.0* tanto como las

nuevas alfabetizaciones que observan la actuales generaciones de estudiantes universitarios.

Por su parte, Frida Díaz Barriga Arceo, en su trabajo *El desarrollo de entornos educativos a distancia como alternativa innovadora para la formación universitaria*, realiza una análisis sobre las tendencias de innovación educativa, especialmente sobre la opción que para la formación superior ha representado la educación a distancia. En este tenor, se detiene a reflexionar sobre la experiencia mexicana, ocasión que aprovecha para también situar los nuevos derroteros de esta modalidad educativa desde la perspectiva de autores y organismos que procuran lo educativo, para poder atender las nuevas necesidades de formación como de desarrollo de modelos de gestión *ad hoc* a las circunstancias históricas por las que pasamos.

Para cerrar este primer capítulo, Rubén Edel Navarro, aprovecha su experiencia como especialista en el análisis de las TIC para hablar de una nueva condición de nativo a la que van llegando quienes han hecho de los dispositivos móviles un recurso para posibilitar actividades educativas. *Los territorios del aprendizaje móvil: ¿de la tribu del pulgar o turista digital?*, es una provocadora reflexión para hacerse de metáforas que describan o nombren nuevas alternativas de trabajo, al hacer de tales dispositivos una extensión estratégica para la planeación, el diseño y creación de actividades colaborativas educativas, todo ello desde una mirada conciliadora pero no menos crítica.

El capítulo tres, **Lugares y espacios emergentes de la enseñanza**, inicia con un trabajo de Rocío Ruiz Méndez, quien como docente y capacitadora de profesores para la enseñanza a distancia o virtual, expone los conocimientos y habilidades que un académico debe desarrollar para emplear de manera óptima las TIC.

Para ello propone repensar la labor docente en un momento cuando la innovación educativa demanda incursionar en el usos de recursos o dispositivos tecnológicos para generar nuevos entornos de aprendizaje. Así, *Repensar al docente*

ante su incursión en nuevos entornos de aprendizaje, es un texto que coloca sobre la mesa parte de los retos pero también de las alternativas que un docente puede tener cuando quiere emplear con pertinencia las tecnologías en la gestión y mediación del aprendizaje.

A continuación, Edgard González Suárez en su trabajo *¿Qué enseñar en ciencias sociales?*, asume una mirada crítica para desarrollar un recorrido socio histórico por el campo y las corrientes teóricas que han definido el pensamiento sociológico. Desde allí, se pregunta sobre la pertinencia de promover una epistemología que obedezca a las características propias de sociedades como la mexicana, justo cuando parece predomina un pensamiento neoliberal que pone en entredicho o desvaloriza lo que la investigación con raíces propias viene generando. Una segunda parte de esta disertación plantea la necesidad de generar un espacio común que recupere la experiencia propia de los académicos para generar procesos de enseñanza-aprendizaje que valoren y reconozcan las propias condiciones en las que se forma en Ciencias Sociales a un estudiante.

Educación para una ciudadanía democrática: entre la memoria, el presente y el futuro, es un trabajo de Jorge Campa Pérez quien recupera una situación de aula, en la que los participantes de un curso de posgrado se abrieron a la posibilidad de generar condiciones de aprendizaje donde el sentido de ciudadanía este presente, para problematizar y proponer estrategias de intervención que favorezcan la conciencia del estudiante.

Para ello, realiza una serie de aproximaciones al concepto de democracia y ciudadanía desde la experiencia mexicana, para permitirse visualizar lo que desde las aulas puede promoverse para despertar la conciencia de una generación de estudiantes que atraviesan por una experiencia donde la ausencia de referentes dificulta la toma de conciencia frente al proyecto democrático mexicano.

A continuación, dos autoras abordan un tema de particular preocupación para quienes nos dedicamos a la docencia: el papel que juegan los medios de comunicación en la sociedad moderna y cómo es posible que desde ellos se generen

estrategias de mediación para favorecer la recepción crítica y creativa del discurso mediático.

Ilsy Lara Alarcón en su texto *Influencia de los medios de comunicación en el desarrollo del conocimiento*, se desmarca de la vieja satanización en torno a los medios para saltar de la crítica a lo propositivo y mostrar cómo es posible que desde un uso creativo se pueden promover experiencias de aprendizaje entre los alumnos de los niveles medio y medio superior.

En el mismo tenor, Gloria Balderas Domínguez, con el trabajo *Una reflexión sobre los medios de comunicación y la información en la enseñanza* complementa la perspectiva antes abierta y enfatiza en el uso de la información proveniente de los medios de comunicación para favorecer la enseñanza y el despertar hacia una actitud distinta en torno a los medios de comunicación. Sin duda singulares ejercicios si se considera que ambas son profesionales formadas en el campo pedagógico, pero como especialistas en didáctica de las ciencias sociales plantean alternativas en donde los medios de comunicación puedan representar referentes en el diseño de estrategias innovadoras para el aula.

Finalmente el Capítulo IV **Innovación y currículum**, desde el terreno curricular y la innovación educativa, se presenta un par de trabajos producto de la experiencia de sus autores, quienes realizan una serie de planteamientos que pueden contribuir a dar luz en el diseño de planas y programas de estudio.

El primer texto *Modelos curriculares e innovación: La perspectiva de los académicos de una universidad pública mexicana*, que tiene como autores a Frida Díaz Barriga Arceo, José Luis Martínez Aguilar y Belén Cruz Maya, recupera alguno de los hallazgos de una investigación que diera voz a los docentes para saber la percepción y representación que tienen tras la adopción de un modelo educativo que cambia de paradigma educativo para responder a los retos de la educación contemporánea; un trabajo interesante al tomar el pulso de una comunidad docente en un momento de decisiones y transformaciones.

Junto a este trabajo, Raciel D. Martínez Gómez en su texto *Visibilización del patrimonio cultural: hacia el fortalecimiento de un programa de comunicación e información intercultural*, plantea algunas aristas sobre el campo de la comunicación y el impacto que como área de formación puede tener entre los estudiantes de una universidad intercultural, cuyo objetivo es capacitar en la gestión y la animación cultural.

El rescate, la preservación y promoción del patrimonio cultural es el eje sobre el cual descansa la inquietud para impulsar un currículum que contemple la comunicación intercultural como un objeto de estudio pero igual como un lugar para repensar las culturas locales.

Lo que queda por decir a quienes coordinamos esta obra colectiva, es que los lectores que se acerquen a ella, puedan encontrar no sólo el pensamiento de un grupo de investigadores y docentes, sino también razones suficientes como para comprender la complejidad de un mundo educativo que demanda la concurrencia de esfuerzos de una sociedad que no se debe abandonar ni delegar en los profesores la tarea exclusiva de conducir los destinos de quienes se preparan en las aulas del México de hoy, pues como podrán reconocer en cada uno de los escritos, el presente como el futuro es duro, difícil, complejo, por lo tanto lo mejor que puede ocurrirnos es que entre todos sumemos esfuerzos.

Por ello queremos agradecer a los autores su interés de participar en un libro que contribuye sin ninguna duda a debatir el presente educativo, pero también a proponer agendas de reflexión e itinerarios didácticos para hacer frente a los distintos retos que plantea la educación en estos tiempos.

Genaro Aguirre Aguilar

Rubén Edel Navarro

Cuerpo Académico "Entornos Innovadores de Aprendizaje"

CAPITULO I

**ENTORNOS EMERGENTES DE LA
EDUCACIÓN**

De territorios y nuevas alfabetizaciones en la sociedad del conocimiento

Genaro Aguirre Aguilar

Resumen

Las nuevas tecnologías han venido a transformar la vida del ser humano, pues en todos los ámbitos se observa un cambio que se puede llamar de paradigma en cuanto a las prácticas y los hábitos que caracterizan nuestras relaciones sociales. En este contexto, ha sido la educación quien viene promoviendo la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto con la intención de transformar las prácticas pedagógicas y definir con ello ambientes de innovación educativa. Al calor de estas transformaciones, la emergencia de un lenguaje o marco conceptual que trata de definir pero igual contribuir a la reflexión, el análisis, la problematización del fenómeno educativo y su relación con las TIC; de allí que se juzgue pertinente analizar el papel que juegan los recursos tecnológicos en la definición de nuevos entramados de interactividad para favorecer el descentramiento áulico y crear ambientes de innovación educativa. Para ello, se reflexiona sobre los conceptos de “territorio”, “nuevas alfabetizaciones” y “Sociedad del conocimiento”, buscando abonar al entendimiento de un concepto/métáfora que bien puede permitir repensar una acción educativa mediada por las tecnologías. El trabajo del docente se ha transformado, la invasión de las TIC ha generado una tecnolectura que ha hecho de la vida cotidiana una experiencia distinta. Desde esos saberes y habilidades que supone su uso, es posible favorecer la constitución de una experiencia educativa que navegue por nuevos territorios del saber; para ello el docente debe habilitarse en el desarrollo de competencias y habilidades digitales, buscando con ello resignificar los usos que en su vida diaria ha hecho de tecnologías, recursos y dispositivos, en aras de la enseñanza-aprendizaje. En este texto se habla y describen algunos ejemplos.

Palabras clave: Educación, territorio, TIC, nuevas alfabetizaciones, sociedad del conocimiento.

Reflexiones preliminares

Los procesos de innovación educativa así como la adopción de nuevos modelos pedagógicos, inciden en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, especialmente en tiempos cuando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están siendo dispositivos para repensar las estrategias de gestión educativa que favorezcan la configuración de nuevos territorios de aprendizaje.

En el marco del Programa de Investigación: *Espacio común de aprendizaje. Gestión y formación de capital humano para la investigación*, se han diseñado mecanismos para la promoción de conocimientos y habilidades entre los estudiantes

universitarios, asumiendo la *web* 2.0 como plataforma estratégica en la mediación de experiencias educativas que se correspondan con una de las premisas del Proyecto Aula que actualmente impulsa la Universidad Veracruzana: emplear las TIC como recursos estratégicos en la configuración de nuevos territorios de aprendizaje.

La experiencia en el diseño e implementación de tecnologías para favorecer saberes y habilidades en la investigación social entre los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UV, es el marco de referencia para elaborar un texto que busca reflexionar en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la incorporación de la *web* 2.0 como plataforma generadora de un espacio común de aprendizaje centrado en lo colaborativo.

Para ello, en el horizonte de entendimientos se reconoce el proceso de deslocalización de saberes a que ha conducido el uso masivo de las TIC en la vida cotidiana, razón por lo cual se asume una perspectiva sociocultural que contribuya explicar el por qué el uso y apropiación de las tecnologías deviene nuevas alfabetizaciones entre los jóvenes estudiantes, favoreciendo la configuración de nuevos lugares de socialidad desde los cuales habitan, suelen representar y/o entender al mundo; experiencia de la que se parte para definir estrategias de gestión y mediación educativa que se corresponda con algunas de las premisas de la Sociedad del Conocimiento: innovar lo educativo a partir del uso pertinente de las TIC.

De la globalización a la sociedad del conocimiento

Cuando la geopolítica mundial se transformó hacia el final de los 80 con el derrumbamiento del Muro de Berlín y la desaparición del llamado “Socialismo real”, los campos del saber observaron una proceso de transformación, especialmente al reconocer que las premisas que hasta entonces explicaban al mundo y con ello sentaban las bases de entendimiento entre los seres humanos, comenzaban a dejar de tener vigencia, sentido, pertinencia.

He aquí que autores como Lyotard, Baudrillard, Virilio, Vattimo, entre otros, comienzan a hablar del fin de los metarrelatos, de la desaparición de las grandes verdades; por lo tanto de la necesidad de replantear las categorías para definir el saber teórico que demandaban las nuevas realidades que se comenzaban a constituir.

Del centro a la periferia del mundo los científicos venidos de los distintos campos de conocimiento como de las propias fronteras del saber, comenzaron a manejar metáforas, proponer categorías o plantear ideas que favorecieran el debate y la explicación de los nuevos estadios histórico sociales que estaban definiendo al nuevo tiempo histórico; por lo tanto a los conocimientos que emergían en este contexto de transformaciones.

A partir de aquí, conceptos como Era neobarroca (Cabrese, 1999), Sistema mundo (Wallerstein, 2003), posmodernidad (Lyotard, 2005), Globalización (Beck, 2008), Sociedad de la información (UNESCO, 2003), Complejidad (Morin, 1998), entre otros más fueron sentando las bases de un entramado conceptual que daba la oportunidad para repensar la ciencia como al mundo mismo.

En esta tesisura, el diálogo disciplinario junto a la emergencia de un nuevo lenguaje académico, dio la oportunidad de abrir las fronteras del saber cómo correspondencia al nuevo paradigma que estaba dibujándose.

Como contrapartida, la emergencia de un modelo económico que colocó al capitalismo y la democracia liberal, los valores del libre mercado y el consumo de bienes materiales y simbólicos, como principios de una modernidad que comenzó a caracterizarse por una ordenanza global que impactaría en el modelaje de una racionalidad materialista que incidiría en todos los órdenes de la vida.

Si al inició una suerte de desamparo conceptual acompañaba al pensamiento científico, de pronto la construcción de novedosas expresiones teóricas generó un espacio de comprensión y explicación que poco a poco fue asentándose.

Será entonces, cuando el concepto “globalización” se posicionaría mejor no sólo al definir sino también trazar la nueva agenda en la problematización de buena parte de los fenómenos observados.

En el caso de las Ciencias Sociales, cobró “derecho de piso” hasta que se constituyó en una suerte de lugar común que alimentó el imaginario de los ciudadanos como los discursos de quienes anunciaban el advenimiento de un “nuevo mundo”.

Más allá de los debates que se vivieron con la adopción de este término en el discurso científico y académico, no puede dejar de mencionarse el impacto que como proceso global comenzó a vivirse en sociedades como la mexicana; pues las contradicciones, las crisis, las tensiones propias de las diferencias en una sociedad como la nuestra, al día de hoy siguen sin resolverse.

Como quiera que sea, si en lo económico, ideológico, político y discursivo el giro observado colocó a la globalización en el centro de los debates, esta vino acompañada de un desarrollo tecnológico y científico como el que no se tenía experiencia; por lo tanto, serían características o atributos más visibles como para confirmar los “beneficios” que la globalización le traería al mundo.

Y es que –se dice- nunca como en estos tiempos, la humanidad tiene el acceso a tanto conocimiento como sus destrezas lo permitan o necesidades lo demanden. Sin embargo, lo que también se dice que potenciar lo tecnológico exige el desarrollo de capacidades y habilidades para las que no todas las personas han sido preparadas.

De allí que un concepto como sociedad de la información, sea una condición pero también una aspiración en un momento histórico como el que estamos viviendo, donde las oportunidades, los saberes y destrezas siguen siendo vulneradas o formando parte de los anhelos en una sociedad que sigue viendo cómo las diferencias entre los que tienen y aquellos que apenas sobreviven, son también marcas o condición en estos tiempos.

Ubicados aquí, hablar de la sociedad del conocimiento, es hacer referencia a una cualidad más bien sistémica que se tiene al reconocer el exponencial desarrollo que ha tenido la tecnología y los datos que se producen y distribuye a diario; especialmente la forma en que la producción, distribución y socialización del conocimiento ha descentrado los lugares convencionales desde donde se pensaba el saber institucional o formal.

No obstante, es justo señalar que el advenimiento de esta sociedad, viene acompañada de un conjunto de requerimientos que coloca en una posición asimétrica –por ende vulnerable- a las sociedades que se encuentran en el centro de aquellas que están en las periferias de este sistema mundo.

Como quiera que sea, en la avalancha o avasallamiento de lo global, en aras de sumarse al proyecto funcional neoliberal, a sociedades como la mexicana, no le ha quedado otro camino que asumir parte de las políticas internacionales encaminadas al desarrollo de programas estratégicos para alcanzar algunas de las metas que organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), incluso la UNESCO, vienen promoviendo para definir planes que incentiven procesos de innovación donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sean recursos para favorecer la producción y distribución del conocimiento.

En este contexto, la educación ha vuelto a ser el espacio privilegiado para promover de saberes y destrezas relacionas con el uso y la apropiación de tales recursos tecnológicos.

En el marco de la Sociedad del conocimiento, con el proyecto *Tuning* en su versión para América Latina, tenemos una suerte de marco de acción encaminado a fortalecer la infraestructura tecnológica, a definir políticas y programas de innovación educativas que favorezcan la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje para lo cual se plantean modelos pedagógicos que contribuyan a acercar la cultura escolar a la cotidiana, donde se destaca la

formación por competencias, el desarrollo de habilidades digitales en su dimensión básica y especializadas, para generar las condiciones que lleven a la creación de entornos innovadores de aprendizaje o nuevo territorios para la gestión y mediación educativa.

Territorio en el contexto de la sociedad del conocimiento

En el campo de la antropología, el territorio ha sido una categoría que refiere al sustrato espacial en donde los seres humanos somos capaces de relacionarnos. Si bien es cierto ese sustrato tiene atributos del orden físico y cultural que pueden llegar a favorecer ciertas relaciones entre los individuos con sus espacios de referencia, tal atributo no ancla ni obliga al sujeto a observar modos de vida específicos, al contrario permite la diversificación de formas y estilos de vida como condición de una pluralidad cultural que cada grupo humano tiene.

De allí que se asegure que el territorio sea un lugar construido que si bien en apariencia se muestra como “naturalmente” dado, omnipresente e incuestionable, incluso, invisible en el terreno de la vida práctica, es importante señalar que el territorio como espacio practicado, es el lugar donde se configura la experiencia humana, la vida social, por lo que además permitir el establecimiento de relaciones entre las personas, suele influir en las formas o los tipos de relaciones intersubjetivas que se establecen entre los individuos que lo habitan; para que con este acto de configuración, el territorio cobre sentido en su dimensión físico-simbólico (Chávez Ortiz, 2009)

Por principio, diríamos entonces que el territorio tiene un atributo físico al ser el lugar donde habita y se prescribe la vida de las personas, un espacio que guarda un valor geográfico para los grupos sociales, que se reproduce en la experiencia ecológica, económica y política que viven sus habitantes; pero al mismo tiempo simbólico y expresivo (Chávez Ortiz, 2009), por lo que llega a representar en la dimensión cultural e imaginaria de las personas.

En este sentido, nos dice Trinidad Chávez Ortiz, el territorio también es un marco o área en el que perviven instituciones y se llevan a cabo prácticas sociales

que objetivan culturas de pertenencia, por lo que el territorio se revela como un lugar con propiedades y apropiado subjetivamente, sea “Como objeto de representación y de apego afectivo, y, sobre todo, como símbolo de pertenencia socio-territorial, como símbolo de identidad.”

De tal suerte, los sujetos en su individualidad y como colectivo “interiorizan el espacio integrándolo a su propio sistema cultural.

Con esto hemos pasado de una realidad territorial externa culturalmente marcada, a una realidad territorial «interna» e invisible, resultante de la «filtración» subjetiva de la primera con la cual coexiste.” (Chávez Ortiz, 2009: p. 28)

En esta tesitura, es importante señalar que la doble condición del territorio (entre las formas objetivadas y subjetivadas de la cultura), es particularmente importante a la hora de reconocer un proceso o experiencia de «desterritorialización» física, pues ésta no necesariamente implica la «desterritorialización» en términos simbólicos y subjetivos.

Es decir, como sujeto social migrante una persona puede seguir manteniendo un sentido de adscripción a un territorio aun cuando permanezca distante de él.

Condición especialmente significativa a la luz de algunos planteamientos que señalan la “desterritorialización” de los “lugares tradicionales” del conocimiento, en un contexto de revolución tecnológica; pues si el saber ha migrado, su capital simbólico sigue definiéndolo como condición intrínseca a la experiencia constructivista humana, pero en transitando o habitando otros territorios.

A partir de lo anterior, es posible distinguir entonces dos ángulos desde dónde reflexionar sobre el concepto territorio: por un lado tenemos los atributos geográficos que caracterizan al espacio de poder, gestión y administración de los Estados nación, donde individuos, grupos y organizaciones coexisten; mientras que por el otro, tenemos al territorio como espacio construido socialmente, donde dinámicas, interacciones y procesos de adscripción contribuyen a la generación de

una relación socio afectiva que no necesariamente se ancla en lo físico sino más bien en lo emotivo y simbólico. (Montañez Gómez y Delgado Mahecha, 1999)

En esta perspectiva entonces, en el marco de la globalización pero especialmente a la luz de la sociedad de la información, mientras por una parte se habla de la reconceptualización de la idea de frontera, incluso de su desdibujamiento, por otra parte se habla de la emergencia de nuevos espacios que están posibilitando la construcción de una experiencia de socialidad a la que están ligadas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Por lo tanto las relaciones mediadas por estos dispositivos contribuyen a repensar la idea de territorio, pues el entramado virtual, las prácticas como los hábitos que han ido configurando los sujetos en el también llamado ciberespacio, son una extensión de la experiencia de comunidad que incide enormemente en la vida cotidiana de las personas, especialmente de las nuevas generaciones de estudiantes, quienes en su condición de nativos digitales, se relacionan y recrean experiencias vitales que sin duda impactan en sus formas de ser, estar y habitar este mundo.

De tal suerte, la constitución de ambientes emergentes de socialidad humana, han venido a producir lo que algunos autores llaman una “deslocalización” (Martín-Barbero, 2003) de los lugares tradicionales desde dónde pensar el conocimiento; pero al mismo tiempo la configuración de novedosos universos de interactividad que favorecen la producción, distribución y apropiación de información que orienta a la configuración de entornos socio cognitivos que bien vale la pena repensar a la hora de definir modelos de gestión y mediación educativa, especialmente en el diseño e implementación de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Tenemos entonces que en el contexto de la sociedad de la información, es importante potenciar, optimizar y resignificar el usos de las TIC, especialmente frente a una tecnocultura (Yehya, 2008) que invade la vida cotidiana de las personas, sobre manera en el caso de las nuevas juventudes, quienes se han

apropiado de recursos y dispositivos tecnológicos que han conducido a nuevas alfabetizaciones (Barcher, 2009), por lo tanto a la definición de un nuevo sujeto social que cada vez más demanda el acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles o tecnológicas, pues es también a partir de ellas desde donde se piensan, representan y han comenzado a vivir sus vidas.

No tengamos dudas, estamos ante la definición de una *episteme* para la cual la educación y sus docentes no estábamos preparados, de allí la inquietud razonable, la incertidumbre entendible por donde hoy pasan o habitan los imaginarios docentes, obligados con estas transformaciones a reinventar sus prácticas, sus hábitos como sus estilos, para poder definir el nuevo sujeto académico que la innovación educativa está demandando.

La web 2.0 y los nuevos territorios de la alfabetización estudiantil

Nahief Yehya (2008) señala que una característica de la tecnocultura es la forma en que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han invadido nuestras vidas, invasión bárbara –diríamos- que ha avasallado costumbres, tradiciones, dinámicas y formas convencionales de relacionarnos con el mundo; una experiencia que cotidianamente se observa en la manera en cómo el quehacer humano se ha diversificado y extendido a espacios o entornos virtuales, a través del empleo masivo de soportes y dispositivos tecnológico que trastocan pero igual ensanchan las posibilidades de habitar el mundo.

En reconocimiento a esa transformación que observa la sociedad y las vidas de las personas, el uso de las TIC, también han favorecido procesos de aprendizaje que han diversificado los lugares por donde los jóvenes vienen transitando en la definición de agendas e itinerarios que inciden, impactan o influyen en sus formas de relacionarse con el mundo; por lo tanto, en los ámbitos educativos se vienen definiendo políticas, impulsando programas o generando discusiones que contribuyan a definir la incorporación de las tecnologías al proceso enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, ha sido fundamental entender los atributos que caracterizan a las plataformas, recursos o dispositivos que definen a estas tecnologías, especialmente las relacionadas con la *web*.

Es decir, aceptar la ruptura epistemológica a que conducen las formas de usos y apropiación de tales tecnologías, para reconocer la pertinencia de incorporarlas a los contextos escolares, de la mano de una transformación del paradigma escolar como de las prácticas educativas que han caracterizado la labor docente.

De viejas concepciones conductistas, estamos pasando a la configuración de un entramado constructivista donde se define otro tipo de protagonismo pedagógico, para lo cual exige el modelamiento de nuevos sujetos educativos, donde la alfabetización tecnológica conduzca al establecimiento de un conjunto de competencias digitales que favorezcan la diminución de las brechas digitales al tiempo de optimizar procesos de gestión o mediación donde las TIC tengan un papel preponderante, especialmente como potenciadoras en la constitución de territorio de colaboración donde la enseñanza y el aprendizaje observan nuevos estadios. (Cobo Romaní, 2007)

Al respecto, la *web* 2.0 ha venido a promover nuevos modelos de gestión educativa, donde la enseñanza y el aprendizaje, atraviesan por lugares que devienen territorios del saber o el aprender, en el marco de una alfabetización tecnológica de avanzada que igual incentiva la imaginación, la creatividad, el diálogo o la visibilidad de responsabilidades compartidas, en un espacio común a través del empleo de “herramientas que estimulan la experimentación, reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos, favoreciendo la conformación de interactividad que contribuye a crear un entorno de aprendizaje colaborativo.” (Cobo Romaní, 2007: p. 101) Como atributo entonces, estamos ante una forma diferente de pensar al sujeto educativo, pues nuevos protagonismos, nuevos roles, otras instancias están moviendo a vivir una experiencia sociocultural constructiva en el hacer, quehacer e intervenir educativo, donde las TIC han favorecido la horizontalidad en la producción, distribución y apropiación del conocimiento; por lo tanto la experiencia de apertura que supone el diseño de

plataformas así como el empleo de recursos o dispositivos para circular información deviene en un bien común por la manera en que el aprendizaje se abre a nuevos horizontes de lo que es ser participes activos del proceso enseñanza y aprendizaje.

Por supuesto que los procesos como la llegada a los puertos desde donde navegamos en este mundo complejo y densamente tecnológico no han sido fáciles y mucho menos sencillos, pero lo cierto es que la vida en los espacios escolares ha trasmutado; es decir, el fenómeno tecnológico y su arribo al mundo educativo trajo consigo una experiencia con múltiples aristas en donde se destaca, por una parte el uso masivo de las computadoras, la cada vez mayor accesibilidad ciudadana al internet, la diversificación y pluralización de la producción de contenidos a través de recursos y dispositivos que definen estéticas, narrativas, lenguajes y códigos diversos, que están en los cimientos de una protocolización en el uso de tales tecnologías.

Tal como lo plantea Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo en su obra *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* (2010): “Estas nuevas tecnologías no solo han generado diferentes y novedosas prácticas culturales sino que también registran distintos modos de apropiación de estas..” (2010: p. 22); por lo tanto además de ocupar un lugar importante en la vida, las tecnologías igual promueven usos diversos que devienen sentido por la forma en que se revelan en extensiones humanas.

Dimensionar y comprender esto, es situarnos en el horizonte de la imaginación, pero igual el oficio reflexivo de quien tiene como responsabilidad acompañar un proceso de desarrollo humano como es mediar en la experiencia de quien a través de los aprendizajes va constituyendo su ser integral; de allí que se les exija a los profesores un conocimiento además del disciplinario, pedagógico y didáctico, fenomenológico para comprender y actuar como estratega en el diseño de escenarios educativos novedosos, donde a través de las TIC se aproveche el saber y las habilidades de los estudiantes, todo ello en términos de un proyecto común donde el profesor y el estudiante reconocen como necesaria la constitución de un

espacio común en donde confluyan saberes, destrezas y creatividades que se comparten en aras de un bien común: aprender juntos.

Para esto, es importante reconocer que el modelo de *web* 2.0 facilita la socialización y distribución de los conocimientos en la medida de ofrecer al usuario aplicaciones que favorecen el acceso, el intercambio, la acumulación y colaboración para la producción colectiva del mismo; que puede ser “compartido, transferido y convertido en un bien público.” (Cobo Romaní, 2007: p. 102)

Sin dejar de mencionar que contribuye a la generación de una experiencia de aprendizaje donde el aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando, aprender compartiendo devienen atributos especialmente significativos a la hora de pensar en una mediación educativa que avizore la importancia de un sentido de comunidad que aprende desde contextos específicos, en un ejercicio de puesta y entendimiento común diversificado.

Así, en el terreno participativo como en la arquitectura colaborativa de los procesos de producción de conocimientos, la *web* 2.0 ofrece una oportunidad siempre que se sepa optimizar; por eso en el terreno educativo, en la tarea docente y en la planeación de estrategias didácticas, ha venido a enriquecer las experiencias por la manera en que favorece la creación de novedosos territorios de aprendizaje.

Pistas para el uso de la *web* 2.0 con fines educativos

Si bien el desarrollo de competencias digitales obliga a los docentes a mostrar conocimiento y habilidades relacionadas con el uso de las TIC, para el profesor también será importante desarrollar conocimientos y destrezas relacionados con las competencias didácticas; especialmente entre aquel profesorado que ha llegado al mundo académico con una formación disciplinaria distinta al saber pedagógico, pero que en la brega diaria del ser docente ha aprendido a descubrir su vocación.

Ese mismo sujeto, probablemente se encuentra en los umbrales de una incertidumbre: cómo responder a los dilemas del fenómeno educativo, especialmente al reconocer que ha dejado de ser la autoridad frente a un grupo de estudiantes inquietos, apáticos, contradictorios, que no ven en él aquel depositario

del conocimiento que anteriormente un maestro representaba; al estar en desventaja por su condición de migrante en una sociedad que facilita o diversifica el acceso a un mundo de conocimientos a toda persona que haya desarrollado ciertos saberes y habilidades digitales, especialmente a los llamados nativos de esta era digital; y allí las culturas tecnológicas con sus nuevas escrituras y alfabetizaciones digitales, sin duda favorecen a nuestros jóvenes estudiantes.

Pues bien, a partir de aquí, consideramos pertinente compartir una experiencia docente que ha tenido que definir agendas e itinerarios educativos donde las tecnologías de la información y la comunicación, han contribuido a oxigenar la acción educativa, primero orientada a ensanchar el aula para posibilitar la construcción de escenarios educativos en contexto reales mediante el uso de materiales audiovisuales, para más tarde desbordar las fronteras escolares con el diseño de espacios virtuales que han enriquecido la práctica docente, pero también al colocarnos frente a expectativas de aprendizaje de los estudiantes como de las incertidumbres de un docente formado en el campo de la Comunicación, que tuvo que aprender a dialogar con la diversidad disciplinaria y con los saberes propios de una generación estudiantil que entre el desencanto o desinterés, quieren forjar un futuro.

Hoy día, tras explorar y comprender las características de la *web* 2.0, de administrar grupos de trabajo en línea, de diseñar un blog académico y últimamente, aprovechar las redes sociales para proponer actividades de enseñanza consideradas como pertinentes para recrearse en estos ambientes virtuales, podemos reconocer haber descubierto alguno de los acertijos de la mancuerna TIC y educación.

Es justo aclarar que como muchos profesores, se ha sido un viajero migrante al navegar por el mundo virtual, por la forma en que el propio desarrollo tecnológico ha ofrecido alternativas para emplear sus diferentes recursos en circunstancias, ocasiones y necesidades distintas; tecnologías que han favorecido o dado la posibilidad de explorar, descubrir, discernir y decidir sobre aquella que se

ha adecuado mejor a las expectativas como docente y aprendices en el empleo de tales recursos.

Es oportuno señalar, que este proceso de incorporación y resignificación de las TIC para favorecer el diseño y la implementación de actividades en línea, ha sido en el contexto de un programa de investigación que tiene como uno de sus objetivos la formación de capital humano en la investigación social.

De tal suerte qua *web* 2.0 ha pasado a convertirse en un opción especialmente significativa, pues ha permitido la construcción de un entramado de participación comunitaria en donde los recursos y dispositivos tecnológicos han permitido diseñar estrategias de mediación centradas en un trabajo colaborativo que ha permitido la creación de un espacio común para dialogar, reflexionar, analizar y presentar evidencias de aprendizaje entre los estudiantes participantes.

Para ello, ha sido importante reconocer las nuevas escrituras y alfabetizaciones por donde pasan los estudiantes, experiencia que ha favorecido la constitución de itinerarios didácticos donde las TIC han permitido la convergencia de estrategias de mediación que pueden iniciar en el aula para continuar en el ciberespacio y más tarde recuperar las agendas en el espacio escolar formal.

Es decir, un proceso que ha permitido reconocer que –efectivamente- las tecnologías empleadas razonablemente, conducen a una experiencia socio cognitiva como la que no se tenía antes; lo que igualmente ha permitido diversificar las formas en que los alumnos objetivan sus conocimientos, pasando del verbalismo convencional a la producción de materiales en formatos o soportes audiovisuales como producto de sus experiencias de aprendizajes.

Para ello ha sido importante reconocer los atributos y protocolos desde dónde los estudiantes constituyen sentido en tanto usuarios de las TIC, especialmente en las redes sociales o comunidades virtuales, con la intención no tanto de atraer las tecnologías de la información y la comunicación al aula, sino de tender los puentes de reconocimiento en torno a las características de esos ambientes, donde lo lúdico, informal pero protocolario por la forma en que consensan y deciden quienes

participan de sus redes sociales, vertebran condiciones de socialidad que acentúan el atractivo que –sin duda- convoca a los jóvenes estudiantes.

Es decir, hemos partido del entendimiento de las dinámicas, las formas y las prácticas que los usuarios han definido en un universo virtual que bien puede asemejarse a los dictados de la vida real, sólo que asumido desde la informalidad. Incluso la propia historia de las comunidades y las redes, especialmente de aquellas que suman millones en estos tiempos, estriba precisamente en las convenciones de sus usuarios quienes han llevado a definir sistemas, entornos y lógicas de interactividad, donde lenguajes, códigos devienen recursos de significación en la constitución de identidades, sentidos o lógicas.

Por eso al planear la apertura de un grupo de trabajo en línea es imprescindible que el profesor identifique las principales plataformas en donde es posible hacerlo, reconocer su potencial por las aplicaciones que ofrecen, la facilidad en su operación, así como la accesibilidad que los caracteriza.

Por ejemplo, saber que en términos comerciales *yahoo* o *google* ofrecen a sus usuarios un menú de posibilidades para abrir espacios de colaboración u otro tipo de recursos como son correos electrónicos, foros de discusión, chat, videoconferencias, *wikis*.

Por otro lado, cada vez más común es encontrar plataformas educativas que ofrecen distintas herramientas propias de la *web 2.0* para diseñar objetos de aprendizaje donde la imagen, el audio y el texto se conjuguen, y así poner al alcance de los estudiantes productos multimedia que den vida a una experiencia de interactividad educativa: *Moodle*, *Sakai*, *Nexus*, son algunas herramientas que favorecen la creación de espacios de aprendizaje cooperativo, así como aquellas que las propias instituciones educativas han creado, como el caso de *Eminus* para la Universidad Veracruzana.

Igualmente, las comunidades virtuales y especialmente las redes sociales, han venido a constituir territorios de socialidad que bien pueden ser considerados espacios de encuentro para cumplir con algunas actividades educativas que pueden

ir de lo meramente instruccional, la notificación académica o comunicación educativa; pero también ser un repositorio para la entrega de materiales producto de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes: presentaciones en *power point* o *prezi* exposición de carteles, videos clip, registro fotográficos, *pod cast*, entre otras evidencias como puede ser la participación en línea para discutir o comentar un tema o bien participar en alguna encuesta.

Mención especial se merecen las cada vez más diversas y funcionales aplicaciones que algunos dispositivos digitales poseen, lo que permite al usuario de un teléfono celular u otro dispositivo digital, tener a acceso a contenidos administrados desde su computadora personal o bien colocados en alguna plataforma o ambiente virtual, lo que facilita en mayor grado la disponibilidad de información y materiales didácticos cuando llegué el aviso oportuno o se requiera de ellos.

En todos los casos es importante que como académicos tengamos conocimiento del potencial representado por las plataformas o dispositivos que constituyen la *web* 2.0, pero sobre todo sus protocolos, sus códigos, sus usos, sus posibilidades; pues se está ante un potente recurso que desde una mirada crítica pero no por ello menos conciliadora, ha pasado a ser un referente para comprender los territorios por donde están pasando los nuevos aprendizajes, las novedosas alfabetizaciones de jóvenes que siguen demandando un acompañamiento, pero más razonable, dialógico y creativo por parte de sus profesores, tutores o mentores.

Es decir, una experiencia cultural que está en los cimientos de una nueva epistemología que -sin duda-, traza sobre el horizonte de comprensión del docente, una cosmogonía si terminamos por aceptar que las TIC y particularmente la *web* 2.0 no solo habitan en el imaginario de nuestros jóvenes estudiantes, sino que son extensiones socio cognitivas para relacionarse y representar las nuevas realidades a que conduce la sociedad del conocimiento.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos querido reflexionar sobre los nuevos territorios por donde pasa la educación en estos tiempos cuando las alfabetizaciones tecnológicas conducen a procesos culturales profundamente significativos entre nuestros jóvenes estudiantes; especialmente en el contexto de uso y apropiación de las TIC, sobre todo por el impacto que en los órdenes del quehacer e interactuar en la sociedad contemporánea tiene el internet, al ser una infraestructura física que favorece la interconexión de aparatos y voluntades que deviene en una “estructura ecológica emergente, una pauta de construcción social que desplaza a otras para ir tomando el centro de la configuración de las relaciones humanas en un nuevo orden.” (Galindo Cáceres, 2006: p. 111)

Es precisamente en este contexto, que el docente cumple con un protagonismo que lo obliga a desarrollar un conjunto de competencias y habilidades para no sólo ser gestor sino también estratega en el diseño de ambientes educativos mediados por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); es decir, un sujeto educativo con cualidades creativas para desbordar el aula, para recrearse en las posibilidades de los nuevos territorios a donde conducen esos universos virtuales, sistemas y ambientes educativos emergentes que configuran entramados de socialidad, de pertenencia y de sentido.

Después de todo como bien dice Jesús Galindo Cáceres: “el ciberespacio es una nueva dimensión del mundo, en él se ponen en escena viejos hábitos y prácticas, pero también van apareciendo nuevas formas de vivir y convivir.” (2006: p. 93)

Al tenor de esto, la construcción de conocimiento a través nuevos estadios, observa distintos derroteros, erige nuevos agentes, plantea otros protagonismos; para lo cual los soportes y modos de participación han contribuido a la deslocalización pero igual territorialización de otros universos del saber.

Sin embargo, cierto es también que “...la figura del docente, al operar como mediador entre la cultura y las nuevas generaciones”, sigue ocupando un papel

clave en el desarrollo de las sociedades (Bacher, 2009: p. 120); por lo tanto debe procurar ser un nuevo sujeto, un cruzador de fronteras –dice Silvia Bacher-, lo que supone “desandar su propia historia, poner en tensión las propias dificultades, interpelar saberes heredados y construir estrategias que permitan atravesar los límites que simulan brindar seguridad cuando en realidad la socaba.” (Bacher, 2009: p. 127) Sin duda difícil de asimilar pero impostergable para ser comprendido.

De esto está hecho no sólo el nuevo mundo que habitamos, sino las circunstancias que caracterizan la acción y el hecho educativo, por lo tanto si la tecnología contribuye a la mediación de los aprendizajes, estamos entonces ante la necesidad de aprovisionarnos como académicos de lenguajes y códigos que están definir las alfabetizaciones a que están conduciendo las nuevas narrativas que desde esos portentos se construyen; por lo tanto la tecnología viene a ocupar un lugar como recurso que alimenta imaginarios y favorece las representaciones estéticas que sobre el mundo hoy se tienen, al ser también “una forma de concebir, de imaginar, de resolver; [es decir] es un sistema de conocimiento y un sistema cultural.” (Galindo Cáceres, 2006: p. 110)

Un lugar de sentido en lo contemporáneo, del que vale la pena apoyarse para generar esos lugares emergentes del saber por dónde caminar para llegar a otros puertos, en una sociedad que se sabe o aspira a ser del conocimiento, pero que antes debe dialogar con las nuevas narrativas, debe entender los lugares emergentes de la socialidad y la educación humana, pues sólo así, la labor docente puede abrirse a un horizonte detrás del cual se encuentran otros territorios a donde llevar los pasos del enseñar y aprender.

Por supuesto que la tarea no es fácil, hay que vivir una experiencia de ruptura en muchos sentidos, abrirse a la imaginación y la creatividad; para primero creer y más tarde aceptar la pertinencia de definir esa agenda en la que junto a los estudiantes, exploremos y naveguemos en un mar de posibilidades como la que ofrece la *web 2.0*.

Fuentes de consulta

- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Col. Voces de la educación. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Beck, U. (2004) *¿Qué es la globalización?* España: Gedisa.
- Calabrese, O. (1999). La era neobarroca. España: Cátedra
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II, el Poder de la identidad.* 3^a. Edición. México: Siglo XXI editores.
- Chávez Ortiz, J. T. (2009). Tiempo y espacio, territorio y memoria (reflexiones desde la antropología) En línea: <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/21/Tiempo%20y%20espacio%20territorio%20y%20memoria.pdf> [Consultado 20/08/2011].
- Cobo Romaní, C. (2007). “Aprendizaje colaborativo. Nuevos modelos para usos educativos”, en Cobo Romaní, Cristóbal y Hugo Pardo Kuklinski: *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. México: Flacso/UVIC Grup de Recerca D'Interaccions Digitals.
- Contreras, F. R. (2009). *Re(d)unidos. Cultura, innovación y comunicación*. Col. Huellas: comunicación y periodismo. España: Anthropos.
- Dussel, I. y Quevedo L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación, Documento Básico. Argentina: Editorial Santillana.
- Escudero Muñoz, J. M. (2008). “La educación puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento.” En *Nuevas tecnologías y educación*. España: Pearson y Prentice Hall.
- Espinosa Mijares, O. (2009). “¿Tecnologías de lo público?” En: Castro Merrifiel, Francisco [coord.]. Comunicación, tecnología y subjetividad. México: Universidad Iberoamericana. Pp. 113-130
- Galindo Cáceres, J. (2006). *Cibercultura. Un mundo emergente y una nueva mirada*. Col. Intersecciones. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Instituto Mexiquense de Cultura.
- Genis Roca, A. F. (en colaboración especial con Fernando Saez Vacas) (2007). *Web 2.0*. España: Fundación Orange.
- Lyotard, J. F. y E. Lynch (2005). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. España: Gedisa.
- Martín-Barbero, M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Enciclopedia Latinoamericana de Socicultura y Comunicación. Buenos Aires, Argentina: Grupo editorial Norma.
- Morin, E., E. R. Ciurana y R. D. Motta (2003). *Educar en la era planetaria*. Co. Libertad y Cambio. Argentina: Gedisa editorial.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Buenos Aires, Argentina: OEI/Naciones Unidas-CEPAL/Secretaría General Iberoamericana.
- Remondino, G. (2009). “Marcas de la cultura ciber/mediática: imperativos culturales y (des)anclaje educativo”. En: Pettit, C. M., *Medios y tecnologías de la información y la comunicación*. Socialización y nuevas apropiaciones. Argentina: editorial Brujas.
- Salinas Olivo, A. (2007). “Modelo educativo y recursos tecnológicos”. En *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona*. México: Limusa pp. 277-317)
- Tedesco, J.C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Universidad Veracruzana. (2010). *Proyecto AULA. Estrategia para la innovación de la práctica docente*. Veracruz: UV.

Yehya, N. (2008). *Tecnocultura: el espacio íntimo transformado en tiempos de paz y guerra*. México: Tusquets.

Zamora Gonzales, A. (s/f) “Antropología del territorio”. En línea en: (<http://www.arqphys.com/construccion/antropologia-territorio.html>) [Consultado: 25/11/2011]

El desarrollo de entornos educativos a distancia como alternativa innovadora para la formación universitaria

Frida Díaz Barriga Arceo

Resumen

A partir de reconocer la importancia de las TIC en la configuración de la sociedad del conocimiento, en este trabajo se ofrece un ejercicio reflexivo en torno al papel que ha jugado la educación a distancia. Para ello, se parte de algunos datos duros para recuperar la experiencia que tienen otros países, al contar con una oferta en donde la modalidad a distancia ofrece una importante opción de formación entre quienes desean continuar con sus estudios profesionales. Si bien es cierto la expansión de la educación a distancia es innegable, sus objetivos, logros y alcances en un país como el mexicano se desconocen al no contarse con datos precisos para realizar una valoración ponderada, pero si para reflexionar en torno a las necesidades de fortalecer la infraestructura, lo que se enseña y cómo se enseña. Esto porque si bien el desarrollo de las TIC favorecen la emergencia de ambientes de interactividad educativa innovadora, aún falta por definir un modelo que responda a las características de la educación a distancia, pues sigue tomando “prestado” formatos propios de lo presencial. En esta perspectiva, es necesario aceptar un cambio de paradigma en la educación que promueve el uso de las tecnologías, al permitir la generación de ambientes de innovación centrados en el estudiante, pues la interactividad, la multimedialidad, la hipermedialidad y la conectividad que hoy día caracteriza las TIC, ofrecen un potencial educativo importante, siempre y cuando se reconozca la pertinencia de situar los procesos como la naturaleza propia de la educación a distancia; para ello el modelo de enseñanza deben obedecer a un conjunto de premisas: un enfoque constructivista, sociocultural y en la perspectiva de la cognición situada; por lo tanto el diseño de entornos de aprendizaje en esta modalidad educativa, debe ser mixto, híbrido, donde la tutoría individual y el trabajo colaborativo en grupo pequeños generen espacios de aprendizaje innovadores.

Palabras clave: Educación a distancia, innovación educativa, TIC, constructivismo sociocultural, formación universitaria.

La expansión de la educación a distancia

Hemos atestiguado cambios vertiginosos e innovadores en el desarrollo de las llamadas tecnologías de la información y comunicación que permiten afirmar que, por lo menos las sociedades más avanzadas, han entrado de lleno a la llamada sociedad del conocimiento.

No obstante, si valoramos la forma en que esos desarrollos tecnológicos han impactado la educación en el sentido de si están propiciando un cambio profundo en los paradigmas educativos, la forma en que se aprende y se enseña, los cambios parecen ser más bien modestos aunque sus posibilidades podrían ser mucho mayores.

Si ubicamos esta discusión en el ámbito de la llamada educación a distancia, una primera reflexión gira en torno al propio término. En sus orígenes, la educación a distancia se entendía como aquella que ofrecía la oportunidad de impartir educación a personas que se encontraban físicamente distantes del lugar donde se generaba la instrucción.

Así, la educación a distancia se identificaba en principio con las “escuelas por correspondencia” que enviaban materiales educativos impresos a los domicilios de los estudiantes y posteriormente con cursos y programas que se impartían a través de la televisión y los videos.

Hoy en día el término más bien evoca la enseñanza y aprendizaje en línea vía internet, el llamado *e-learning* y el papel protagónico parecen asumirlo las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que median el proceso educativo.

Particularmente en los países con un alto desarrollo tecnológico y económico, la educación a distancia apoyada con tecnologías informáticas muestra una expansión sorprendente. Por ejemplo, en Estados Unidos, el Centro Nacional de Estadística Educativa reporta que con la entrada a este siglo, en el ciclo escolar 2000-2001, el 52% de las instituciones de educación superior ofrecían 127,400 cursos de educación a distancia, con una matrícula estimada de más de tres millones de estudiantes, siendo las tecnologías más empleadas el internet, el video y el audio.

Para el 2004 se estimaba ya un crecimiento anual del 24.8% en la matrícula de cursos en línea. A mediados de los noventa, el Banco Mundial reportaba que la educación a distancia comenzaba a tener un papel prominente en muchos países, desde el Reino Unido a Sudáfrica pasando por China. Precisamente en China se

reportaba que a mediados de los noventa había ya 100,000 graduados de programas de educación a distancia y que más de la mitad de los 92,000 graduados en ingeniería y tecnología se ubicaban en esta modalidad educativa (Natriello, 2005).

Aunque en los países latinoamericanos la expansión no ha sido de tal magnitud, también puede afirmarse que la educación a distancia está cobrando una presencia creciente y que las instituciones de educación superior más importantes y prestigiosas de la región están incursionando en la misma. ANUIES (2000) reporta una encuesta dirigida a 47 universidades mexicanas en las cuales se está implantando la educación a distancia en sus diversas posibilidades (educación continua, apoyo a la enseñanza presencial, educación virtual a nivel licenciatura o posgrado, entre otras).

Se encuentra que cada institución tiene y adopta sus propias metodologías y políticas, pero no se reportan en sí datos que permitan valorar si se está aumentando la calidad educativa o se ha innovado significativamente el proceso educativo.

Podemos afirmar que el crecimiento de la educación a distancia irá en aumento, en buena medida porque permite atender la demanda creciente de educación de una población estudiantil que no tiene demasiadas opciones en la modalidad presencial.

También por la necesidad de una educación continua a lo largo de la vida de personas que han cubierto la escolaridad universitaria formal, pero que se enfrentan a los retos de la sociedad del conocimiento: entornos complejos y cambiantes que demandan nuevos aprendizajes, rápida obsolescencia del conocimiento adquirido y necesidad de capacitación altamente especializada.

Usos educativos de las TIC en la educación a distancia

Más allá de este “fenómeno expansionista” surgen algunas preguntas obligadas: ¿la educación a distancia está resultando exitosa?, ¿realmente es innovadora, está cambiando nuestra forma de enseñar y aprender?, ¿qué modelos educativos se están promoviendo y con qué resultados? Me parece que aún no disponemos de evidencia

suficiente para dar una respuesta contundente de lo que sucede en nuestro contexto inmediato con la educación a distancia.

Y respecto a si sabemos realmente cómo intervienen las TIC en los procesos de construcción del conocimiento, hay que reconocer este es un campo joven de investigación y que tenemos incluso que desarrollar metodologías de investigación apropiadas para indagar cómo operan los mecanismos de influencia educativa cuando la mediación del aprendizaje ocurre a través de las tecnologías informáticas.

También tenemos que entender que dada la multideterminación del fenómeno educativo y debido a la diversidad de contextos educativos, de oportunidades y restricciones en los mismos, los resultados de los estudios sobre el uso de las tecnologías en la educación y del éxito de la educación a distancia en ocasiones son contradictorios.

Un ejemplo de lo anterior es el meta análisis conducido por Bernard y Abrami (2004) con 232 investigaciones realizadas entre 1985 y 2002 donde se comparan experiencias de educación a distancia versus instrucción presencial en salón de clases, considerando aspectos como el aprovechamiento académico, la actitud y la retención de contenidos.

En este caso, resalta que no hay una tendencia clara debido a la heterogeneidad de los resultados, puesto que en muchos estudios la educación a distancia supera a su contraparte en aula en las variables mencionadas, pero en otros tantos, arroja resultados mucho más pobres.

En particular, falta conducir estudios sobre procesos de interacción e influencia educativa en distintos tipos de entornos de aprendizaje apoyados con las tecnologías y analizar, por ejemplo, las formas de organización social y participación, los procesos de construcción de significados que se propician, los mecanismos de mediación empleados por los agentes educativos y propiciados por las propias tecnologías y medios empleados, la estructura de las tareas académicas,

la naturaleza de los contenidos que se enseñan y lo que en realidad se aprende, su sentido y funcionalidad (Coll, 2004-2005).

Natriello (2005) documenta como principal tendencia en el desarrollo de la educación a distancia la extensión de los modelos o patrones educativos propios de la educación presencial.

Este autor encuentra que en algunos casos la llamada educación en línea en el nivel universitario “toma prestado” el estilo de los cursos por correspondencia, mientras que en otros consiste en una adaptación de los cursos regulares que se imparten en la modalidad presencial.

De esta forma, carecemos todavía de un modelo definido o de una comprensión conceptual de cómo opera y debería operar la educación a distancia. Un ejemplo de esto es que la medida del tiempo dedicado a la instrucción e incluso del aprovechamiento potencial del alumno se mide en términos de la presencia física ante el medio (el llamado *seat time*).

En relación a los aspectos pedagógicos de la educación en línea, parece existir consenso en que ésta debería ser muy interactiva, altamente individualizada y centrada en el estudiante, además de enfocada a promover la adquisición de competencias de alto nivel y ante todo, a propiciar el aprendizaje complejo y colaborativo.

Por ello, las llamadas TIC no deben quedarse sólo en el nivel de “herramientas de enseñanza eficaz”, en el sentido de dispositivos físicos que ayudan a los alumnos a adquirir y practicar contenidos curriculares de manera más eficiente, sobre todo si el entorno de enseñanza-aprendizaje en su conjunto queda inalterado y no se ha transformado hacia una visión de construcción significativa del conocimiento.

Una cantidad considerable de experiencias de enseñanza en línea ubica a las TIC al servicio eficiente de modelos de enseñanza transmisivo-receptivos centrados en el aprendizaje declarativo de contenidos estáticos (i.e. lecturas de capítulos o

artículos basadas en la resolución de cuestionarios con preguntas literales, ejercicios rutinarios y exámenes objetivos de respuesta cerrada).

En este caso, la tecnología se emplea para “amplificar” lo mismo que se ha venido haciendo en la enseñanza presencial más tradicional y reproductiva. También genera preocupación el diseño instruccional que ubica las TIC –el manejo de medios o programas y paquetes informáticos *per se-* como el fin último de la enseñanza (i.e. cuando el aprendizaje de un procesador de textos se centra en el dominio de los comandos e instrucciones propias del programa, no en las competencias comunicativas que vehicula, como serían la expresión de ideas, la exploración de alternativas para comunicar un argumento, la planeación y autorregulación del mensaje comunicado, el destino y sentido social de una composición escrita).

De acuerdo con Arends (2004) los profesores están utilizando la creciente popularidad que la interacción en línea ha logrado entre los jóvenes para lograr algunas de las metas educativas más tradicionales que existen, pero también pueden emplear esta modalidad educativa para enriquecer las discusiones en clase en formas que no era posible en los tiempos pre-internet. Desafortunadamente, esta segunda opción ha resultado poco explotada al presente.

En las situaciones antes ejemplificadas, las TIC sólo se perciben como herramientas técnicas o artefactos físicos cuyo empleo facilita o hace más eficientes las formas de acción que ocurrirían de otra manera. Sin embargo, se deja de lado el sentido de *herramienta psicológica* propia de la noción de acción mediada planteada en el enfoque vigotskiano.

La perspectiva sociocultural inspirada en Vigotsky plantea que el aprendizaje se encuentra mediado por herramientas físicas o técnicas y signos o herramientas o instrumentos psicológicos (Kozulin, 2000).

La computadora y en general las llamadas TIC son ejemplos de instrumentos mediacionales que comparten aspectos tanto de herramienta física como semiótica. No obstante, su potencialidad como instrumento mediacional del funcionamiento

cognitivo, como sistema de construcción de significados o de transformación y creación de contenidos culturales es menos explotada en el diseño de experiencias educativas en comparación a su atributo como herramienta técnica eficiente.

Uno de los principales retos de la instrucción apoyada con TIC es ofrecer nuevas representaciones y perspectivas de distintos fenómenos, de interés tanto científico como cotidiano, que de otra manera no sería posible desarrollar, y de esta manera, contribuir a transformar tanto nuestra comprensión y prácticas como la cultura misma.

Según Coll (2004-2005: p.5), las potencialidades de dichas tecnologías en el diseño educativo residen en las características de *interactividad*, *multimedia* e *hipermedia* que son las que más potencian a las TIC como instrumentos psicológicos mediadores de las relaciones entre los alumnos y los contenidos, mientras que la *conectividad* potencia las relaciones entre los actores.

Desde nuestra perspectiva, tomando como referente las citadas características y en función de las finalidades y usos que se den a las TIC, se podrán conformar entornos de aprendizaje centrados en el alumno, *individualizados* y *significativos* en la medida en que se adapten a las necesidades y motivos, estilos de aprendizaje, capacidades y conocimientos previos de los destinatarios.

Por su parte, Hung y Der-Thanq (2001) proponen que una comunidad de práctica en línea o de aprendizaje basado en la *web* se sustenta en la dimensión de *situatividad* o ubicación en contextos cotidianos, relevantes desde el punto de vista social, de las actividades en que participa el alumno; ésta se fomenta mediante tareas y proyectos auténticos, basados en necesidades y demandas reales, tomando en cuenta el conocimiento explícito e implícito sobre el asunto en cuestión, así como las propias creencias y normas del grupo.

Asimismo es importante la *comunalidad*, que se fomenta en la medida en que hay intereses y problemas compartidos entre los integrantes de la comunidad, lo que permite el establecimiento de metas y tareas compartidas.

Para entender la interacción entre los individuos y el aprendizaje colaborativo es necesario contextualizarlo dentro de la corriente socio constructivista, la cual afirma que el conocimiento de todas las cosas es una construcción activa y conjunta de significados, mediada por diferentes instrumentos psicológicos.

Desde la perspectiva del enfoque de aprendizaje colaborativo apoyado por la computadora (CSCL por sus siglas en inglés: *computer supported collaborative learning*), se define al aprendizaje colaborativo como un proceso donde interactúan dos o más personas para construir aprendizaje, a través de la discusión, reflexión y toma de decisiones; los recursos informáticos actúan como mediadores psicológicos, eliminando las barreras espacio-tiempo.

Se busca no sólo que los participantes compartan información, sino que trabajen con documentos conjuntos, participen en proyectos de interés común, y se facilite la solución de problemas y la toma de decisiones.

La premisa central es que la colaboración y la tecnología facilitan y distribuyen el conocimiento y la pericia entre los miembros de una comunidad de aprendizaje (Lakala, Rahikainen y Hakkarainen, 2001).

El énfasis en el aprendizaje colaborativo reside en que al colaborar se comparten experiencias de construcción de significados, que los participantes negocian entre si, y que el aprendizaje ocurre debido a que las personas hacen intentos mutuos de comprender o adaptarse a dichas experiencias.

A manera de cierre. Algunos elementos para el diseño educativo de la educación a distancia

Para finalizar esta exposición, y como una toma de postura, plantearemos algunos elementos que desde la perspectiva de autores ubicados en enfoques como el constructivista, el sociocultural y la cognición situada deben caracterizar el diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC en general y en concreto en la educación a distancia.

En primera instancia, es indispensable contar con diseños curriculares e instruccionales flexibles, orientados o centrados en el alumno, no en la transmisión de la información.

Este es un gran reto, pues a pesar de las reformas educativas que se precian de constructivistas, los planes de estudio siguen organizándose en la lógica de recorte disciplinar y con una tendencia al enciclopedismo, superpuesta a la intención de un supuesto “aprender haciendo”.

Consideramos que el punto focal del diseño didáctico será la previsión de interacciones constructivas tomando en cuenta los elementos del triángulo didáctico: los agentes educativos, los aprendices-usuarios del entorno educativo y los contenidos o saberes culturales sobre los que se opera, considerando las posibilidades y restricciones de los instrumentos semióticos incluidos en un sistema instruccional determinado.

Consideramos que la tendencia apunta hacia el diseño de entornos de aprendizaje donde se trabaje en modalidades híbridas o mixtas (*b-learning*), donde se intercalen episodios de enseñanza grupal presencial con tutoría individualizada y en grupos pequeños, trabajo cooperativo para el debate y construcción conjunta del conocimiento y la generación de todo tipo de producciones innovadoras, en conjunción con interacciones virtuales o a distancia.

La lógica de trabajo y organización reside en el modelo de comunidad de aprendizaje y práctica, así como en los intercambios de tipo colaborativo. Al mismo tiempo, el diseño instruccional cambiará de la lógica de confección de objetivos a la de planteamiento de competencias y aprendizajes complejos, con un fuerte acento en la educación para la vida y el ejercicio competente y responsable de las profesiones.

Por lo mismo, se plantea como un desarrollo necesario el incremento de la participación entre estudiantes y grupos de diversas instituciones y disciplinas en tareas complejas y compartidas, centradas en la toma de decisiones, la solución de

problemas y la intervención en la práctica, con un carácter de autenticidad y enseñanza situada. Esto implica que nuestras actuales definiciones de educación presencial, abierta y distancia deberán replantearse.

De acuerdo con Reigeluth (2000), el paradigma actual de la enseñanza se basa aún en la estandarización y se tiene que dar un cambio importante hacia la formación de personas que tomen iniciativas y hagan honor a la diversidad.

Por otra parte, los enfoques y estrategias provenientes de la enseñanza situada, con sustento en el paradigma sociocultural, la cognición situada y el aprendizaje cognitivo (*cognitive apprenticeship*), están impactando sustancialmente el diseño educativo, tanto a nivel del currículo como de la instrucción y hacia allá apunta el diseño de entornos de aprendizaje tanto presenciales como virtuales (Díaz Barriga, 2003; 2005; 2006).

Un aspecto a resaltar es que se plantea que los diseñadores de la instrucción no serán únicamente los docentes o los expertos en diseño educativo y tecnologías, sino los propios alumnos-usuarios.

Al respecto, Reigeluth (2000) apunta que una buena parte de lo diseñado debería estar hecho por los propios alumnos (diseñadores-usuarios) mientras están aprendiendo, con la ayuda de un programa informático que elabore opciones basadas en la información recogida por los mismos alumnos; esto quiere decir que el alumno podrá solicitar al sistema determinados métodos educativos y éste podrá a su vez aconsejar o tomar decisiones sobre su conveniencia.

En síntesis, el gran reto que tiene hoy en día la educación a distancia universitaria es poder conectar el currículo con experiencias y habilidades valiosas para la vida y la participación en la comunidad, con la finalidad de desarrollar las competencias y habilidades complejas que la sociedad demanda hoy en día a los profesionales de diversos campos de conocimiento.

Como hemos planteado en este escrito, ello será posible sólo en la medida en que las TIC se utilicen como apoyo a la innovación de prácticas educativas

encaminadas a la construcción de conocimiento, la deliberación, la colaboración y aculturación para la participación activa en una comunidad de práctica profesional.

Fuentes de consulta

ANUIES. (2000). *Diagnóstico de la educación superior a Distancia en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib71/5.html

Arends, R. (2004). *Learning to teach*. New York: McGraw Hill (6a. Edición).

Bernard, R. y Abrami P. (2004). “How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature”. *Review of Educational Research*, 74 (3), 379-439.

Coll, C. (Agosto 2004- Enero 2005). “Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista”. *Sinéctica*, No. 25, Sección Separata, 1-24.

Díaz Barriga, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

_____ (2005). “Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado”. *Tecnología y Comunicación Educativas*, ILCE-UNESCO, año 20, número 41, segundo semestre julio-diciembre, p.p. 4-16
<http://investigacion.ilce.edu.mx/st.asp?id=1515>

_____ (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Hung, D. y Der-Thanq Ch. (2001). “Situated cognition, Vygotskian thought and learning from communities of practice perspective: Implications for the design of Web-based”. E-learning. Education Media International, <http://www.tandf.co.uk/journals>, (9/08/2005).

Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.

Lakala, M., Rahikainen, M. y K. Hakkarainen, (Eds.). (2001). *Perspectives of CSCL in Europe: A review*. Helsinki: ITCOLE Project.

Natriello, G. (2005). “Modest changes, revolutionary possibilities: Distance learning and the future of Education”. *Teachers College Record*, 107 (8), August, 1885-1904.

Reigeluth, Ch. (2000). “¿En qué consiste la teoría de diseño educativo y cómo se está transformando?” En: *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana, Parte I, p.p. 15-40.

Los territorios del aprendizaje móvil: ¿De la tribu del pulgar o turista digital?

Rubén Edel Navarro

Resumen

Se presenta un análisis reflexivo sobre las modalidades educativas y la contribución de la mediación tecnológica para el logro de objetivos académicos. A partir de los diferentes tipos de aprendizaje en el contexto de los ambientes virtuales y de la era digital, se destacan las características del aprendizaje móvil y sus implicaciones tecno-pedagógicas, a manera de una incipiente visión prospectiva acerca del empleo didáctico de los dispositivos móviles y el paradigma del aprendizaje virtual permanente.

Palabras clave: Aprendizaje virtual, dispositivos móviles, *e-learning*, *m-learning*, recursos didácticos.

Introducción

La posmodernidad plantea a la sociedad la necesidad de re-pensar la eficacia y eficiencia de los entornos tradicionales de aprendizaje, a la vez que invita a diseñar e implementar procesos educativos que vayan más allá del aula convencional y que flexibilicen los tiempos y espacios de acuerdo con las necesidades de los estudiantes contemporáneos, es otras palabras, demanda a la sociedad actual a crear procesos educativos a la medida de sus usuarios, además con el compromiso de incluir a los diversos sectores que por alguna razón en particular no cuentan con la posibilidad de acceso a la educación tradicional o no tienen la posibilidad de formación, capacitación y/o entrenamiento para incorporar nuevos conocimientos.

Es por ello que en la educación mediada con tecnología se cimientan las expectativas por alcanzar un mayor número de estudiantes y llegar a territorios que anteriormente resultarían inaccesibles para la educación tradicional.

Actualmente la modalidad educativa tradicional, llamada también modalidad presencial, ha sufrido una evolución tendiente a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, como comúnmente se les nombra) además de la tecnología educativa como apoyos a la enseñanza y el aprendizaje.

Pero, ¿qué son las nuevas tecnologías para el aprendizaje?, ¿cuál es su utilidad?, ¿a quienes se dirigen?, previo a contestar estas interrogantes debe entenderse que el empleo de la tecnología educativa y de las TIC no sólo se circumscribe al ámbito del aprendizaje formal, es decir, a los espacios académicos que reconocemos en las escuelas ó universidades, sino se extiende a cualquier proceso que involucre un aprendizaje humano, llámese capacitación, entrenamiento, educación no formal, educación para adultos, educación para la vida, desarrollo personal, etc.

Las tecnologías para el aprendizaje son recursos o instrumentos digitales las cuales se van modernizando y/o actualizando de acuerdo con las políticas educativas, representando un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información que constituyen nuevos soportes y medios para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos informacionales.

Algunos ejemplos de estas tecnologías son los pizarrones digitales (ordenador personal y proyector multimedia), los *blogs*, los *podcast* y, por supuesto, la *web*. Las tecnologías para el aprendizaje permiten motivar a los estudiantes y promover el contacto con otros recursos, como la computadora y el internet (Edel, 2008).

¿Qué es la educación a distancia?

Resulta difícil dar una definición de la educación a distancia, y más aún precisarla como resultado de ser una manifestación reciente de nuestra sociedad, ya que según la consideración de algunos autores es un fenómeno que se remonta a tiempos muy lejanos, quizá a la primera persona que entregó a otra(s) persona(s) un consejo, una observación o una instrucción de forma no presencial.

Como evidencia García (1994):

la dificultad de encontrar una definición (de la educación a distancia) puede provenir de las distintas acepciones que se le da al concepto *distancia*, así como a la diversidad de formas metodológicas, estructuras y proyectos de aplicación de esta modalidad en función a los apoyos políticos y sociales con los que cuenta o las necesidades educativas que descuida la educación convencional, o el desarrollo de

medios de comunicación y nuevas tecnologías o, finalmente, por el concepto de educación a distancia que usan.

Dentro de las numerosas definiciones que se han dado acerca de la educación a distancia encontramos una serie de construcciones que se aproximan al fenómeno desde el concepto de “distancia”. Todas ellas parten desde la evidente constatación de que existe una brecha espacio-temporal que hace imposible la interacción directa entre profesor y alumno.

Hay autores que ponen el énfasis directamente sobre la noción de distancia y ven como hecho más singular y principal característica la separación física entre profesor y estudiante (Rumble, 1979).

Otros enfatizan la posibilidad de que el alumno en la formación a distancia no requiere asistir regularmente al establecimiento que difunde el saber (Keegan, 1986).

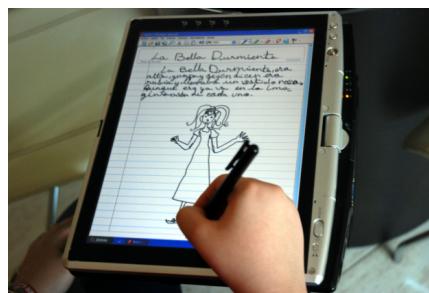


Figura No. 1. Educación mediada con tecnología

Fuente: http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/megome/congreso/images/mano4.jpg

Para otros es una forma de enseñanza al interior de la cual la enseñanza oral juega más bien un rol subordinado y se limita a algunos períodos intensivos, espaciados durante la sesión o el año académico (Willen, 1981). Y aunque es una característica relevante este rasgo que alude a la imposibilidad del encuentro en un aquí y un ahora paralelo entre profesor y estudiante, creemos que no alcanza a dar cuenta de la esencia y real importancia de la educación a distancia.

Casas (1982):

el término educación a distancia cubre un amplio espectro de diversas formas de estudio y estrategias educativas, que tienen en común el hecho de que ellas no se cumplen mediante la tradicional contigüidad física continua, de profesores y alumnos en locales especiales para fines educativos: esta nueva forma educativa incluye todos los métodos de enseñanza en los que, debido a la separación existente entre estudiantes y profesores, las fases interactivas y pre-activas de la enseñanza, son conducidas mediante la palabra impresa y/o elementos mecánicos o electrónicos.

Desde otra perspectiva, existe la visión que el meollo para conceptualizar la educación a distancia se localiza en el proceso que la define, es decir, en la capacidad de auto-didactismo (autodidaxia) o auto-aprendizaje del estudiante que es asistida por los diversos y, en la actualidad, numerosos elementos que conforman la red de apoyo de la formación a distancia.

Los ambientes virtuales de aprendizaje

Según Aste (2007) la educación virtual, el aprendizaje distribuido, el aprendizaje en red o en línea, todos son términos que significan estudiar de una manera no tradicional, es decir, que el estudiante no se localiza en un salón de clase con un profesor al frente.

Un ambiente de aprendizaje distribuido se apoya en un enfoque centrado en el alumno que integra un número de tecnologías que permite actividades de interacción tanto asincrónicas (en diferentes tiempos) como en tiempo real (sincrónicas).

Este modelo puede incluir componentes de educación a distancia, educación abierta e inclusive clases en tiempo real.

Este enfoque permite a los profesores e instructores la flexibilidad para organizar sus ambientes de aprendizaje de manera que se apoye las necesidades de una población diversa de alumnos así como de proveer una educación de calidad a un costo adecuado.

Si partimos de la definición de Duart y Sangrá (2000) los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) son espacios de relación personal que aparecen en un marco establecido por la red y que ofrecen la posibilidad de crear y construir procesos de

aprendizaje, de praxis profesional y de experimentación de sensaciones y vivencias valorativas.

En contraste, consideramos que al hablar de un AVA, hacemos referencia a los recursos digitales cuyo empleo deliberado permiten la gestión del conocimiento, el desarrollo de competencias informáticas e informacionales, así como la contribución socialmente aceptable.

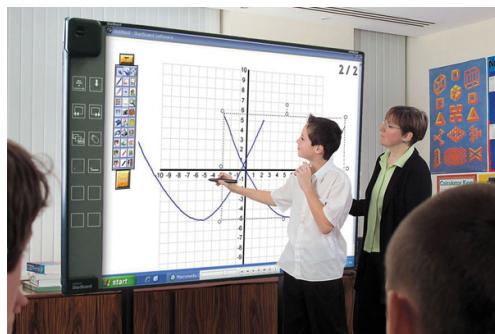


Figura No. 2. Ambientes virtuales de aprendizaje.
Fuente: <http://www.sylcom.com/img/pizarra-FX-77.jpg>

También se les conoce como ambientes electrónicos de aprendizaje, por su denominación en inglés de *virtual learning environments* (VLE), los cuales generan la interacción virtual entre estudiantes y docentes, y son espacios que se utilizan para inducir al estudiante a obtener o crear conocimiento, generalmente incluyen diferentes herramientas tecnológicas como correo electrónico, *chats*, foros de discusión, grupos de interés, entre múltiples recursos digitales.

En forma contemporánea el empleo de los teléfonos móviles se asocia con los AVA y los VLE a través de la modalidad educativa del *m-learning*, que castellanizado sería aprendizaje móvil, por lo que a continuación trataremos de responder a la interrogante de ¿qué es el *m-learning*?

Definición de *m-learning*

De acuerdo con Kambourakis, Kontoni, y Sapounas (2004) el *m-learning* se conceptualiza como el punto en el que la informática móvil y el *e-learning* se fusionan para producir un aprendizaje en cualquier momento y lugar.

Parsons y Ryu (2006) lo denominan en forma general como el envío-recepción de contenidos de aprendizaje a través de la utilización de dispositivos de informática móvil.

Desde hace mucho tiempo las ventajas del aprendizaje en cualquier momento y lugar forman parte de los beneficios enumerados por los expertos de la educación en línea, pero no es sino hasta el advenimiento de las tecnologías del *m-learning* cuando el aprendizaje realmente se produce en dichas condiciones.

La exigencia de que un estudiante estuviera frente a una computadora y conectado físicamente a través de algún cable a una red significaba que el aprendizaje en cualquier lugar era limitado.

A la limitación de lugares disponibles para el aprendizaje se agregaban también las limitaciones de tiempo y disponibilidad de tecnología, quien sólo tenía acceso a una computadora a través de su trabajo, no podía tenerlo como recurso fuera de las horas laborales.

El aprendizaje móvil es exactamente eso: “móvil”, el *m-learning* se reconoce como un nuevo método educativo más flexible que las anteriores aplicaciones del *e-learning* (Georgiev y colbs., 2006).

Los estudiantes pueden revisar los materiales del curso o comunicarse con los instructores o compañeros, mientras se encuentra sentados en un restaurante o esperando un autobús, ya que no tienen las restricciones tecnológicas de las computadoras de escritorio.

Al ser el *m-learning* un nuevo campo de investigación se encuentra todavía en una etapa de identificación, desarrollo e investigación de sus dimensiones pedagógicas.

En virtud de esta etapa de desarrollo, la propia existencia de *m-learning*, por no hablar de su creciente demanda, está directamente vinculada con el crecimiento de la tecnología móvil. Lo anterior es de especial relevancia para los investigadores y profesionales ya que deben estar familiarizados con la tecnología móvil que pueda aplicarse al *m-learning*.

Los avances de *hardware* son uno de los dos componentes clave para la aparición de *m-learning*, el otro es la creación de redes.

Para generar tecnología móvil, el *hardware* tiene que avanzar a un punto en el que la gente pueda llevar y tener acceso fácilmente al dispositivo. Generalmente se acepta que los dispositivos como: teléfonos móviles, *PDAs* y reproductores *MP3*, encajan en la categoría de dispositivos móviles (Mellow, 2005; Trifonova, Ronchetti, Colazzo y Molinari, 2003).

Asimismo existe desacuerdo en reconocer a la computadora portátil o *laptop* como dispositivo móvil; si bien es capaz de trabajar sin conectarse a una fuente de energía y puede utilizar las redes inalámbricas, no es el dispositivo que las personas pueden llevar y accesar rápidamente en todas partes y en cualquier momento debido a su tamaño, configuración y el tiempo necesario para arrancar y apagar.

Para efectos del presente capítulo, se entenderá por tecnología móvil a cualquier dispositivo que pueda guardarse, en promedio, en la bolsa de una camisa y que se emplea de manera cotidiana.



Figura No. 3. Ciclo del aprendizaje móvil

Fuente: <http://www.ccm.itesm.mx/tecmovil/archivos/proces.jpg>

Las redes inalámbricas es el segundo componente tecnológico que contribuye al éxito del *m-learning*. Es cierto que algunos de los recursos de *m-learning* pueden ser utilizados fuera de la red, intercambiar información o acceso a la información actualizada.

Para satisfacer esta necesidad, los dispositivos móviles necesitaban una forma de accesar a recursos de red sin conexión física. En la actualidad, el principal candidato para esta tecnología es la IEEE 802.11, es decir, el estándar de comunicación inalámbrica denominada comúnmente *Wi-Fi*.

También han ganado terreno en el mercado de teléfonos móviles las conexiones de banda ancha y, en menor medida, la comunicación inalámbrica *IEEE 802.15.1* estándar, comúnmente llamada *bluetooth*.

Mientras que *bluetooth* es más frecuentemente utilizada como un dispositivo tecnológico de transferencia de datos, su uso como sistema de red es factible.

Independientemente de la norma de uso, la conexión inalámbrica a la red ofrece a los estudiantes la oportunidad de conectarse con los colegas y los instructores a través de recursos en línea en una más amplia variedad de lugares que son accesibles, en contraste con las conexiones por cable tradicionales (Caudill, 2007).

El *m-learning* irrumpió en el contexto mundial en virtud de que los teléfonos celulares y asistentes personales digitales (*PDA*) manifiestan características específicas de a) aumento de la capacidad de procesamiento y almacenamiento, b) reducción de tamaño y peso, c) integración de conexión inalámbrica, d) integración de baterías con mayor almacenamiento de energía y menor peso y e) soporte a software de aplicación no administrado.

M-learning... ¿la evolución del e-learning?

Existe un gran debate sobre si el *m-learning* es el siguiente paso en el desarrollo de la *e-learning* o, simplemente, una herramienta avanzada que se integra con la *e-learning*. En cualquier caso, el *m-learning* es un nuevo y único componente de la enseñanza a distancia.

Georgiev y colbs. (2006:1) lo definen como "una nueva etapa del desarrollo de *e-learning*". Para entender las diferencias, es necesario mirar lo que *e-learning* es en realidad, seguido de las nuevas definiciones de *m-learning*: el apoyo de aprendizaje digital electrónico y las herramientas de los medios de comunicación (Laouris y Eteokleous, 2005).

Ramshirish y Singh (2006:2) postulan la definición de *e-learning* como "esencialmente la educación a través de red electrónica en la que el contenido se transfiere a través de internet, intranet, extranet, audio y cintas de vídeo, televisión por satélite y *cd-rom*".



Figura No. 4. La modalidad del aprendizaje electrónico
Fuente: <http://weed.cocolog-nifty.com/science/images/050204-eLearning.jpg>

Es importante destacar que en las definiciones de *e-learning* casi siempre se especifica que, en efecto, existe el aprendizaje que tienen lugar en un entorno, y que el medio ambiente utiliza los recursos electrónicos de comunicación para transmitir la experiencia de aprendizaje.

Aunque puede ser difícil de definir con precisión lo que es el *e-learning*, y lo que no es, depende de la cantidad de recursos electrónicos que se integran en el aprendizaje, es posible entonces decir que cualquier ambiente educativo que utiliza todo los medios de comunicación electrónicos como herramientas para la instrucción sea *e-learning*, aunque no emplee un 100% de ambiente de *e-learning*.

Por ejemplo, una clase donde se visualice una excavación de un pozo petrolero en *DVD* sería catalogada como *e-learning*, mientras que un curso en línea asincrónico con todas sus actividades en los entornos de un *CMS* también sería una clase en la modalidad de *e-learning*.

La generación del pulgar y los turistas digitales

La telefonía móvil no sólo ha transformado las formas de comunicación y de acceso a la información, también ha detonado la metamorfosis de las capacidades musculares de la mano del hombre, al grado de denominarse la “generación del pulgar” ó “tribu del pulgar” a aquellas personas que nacieron en el período en que la tecnología ofrece un estímulo creciente del empleo de los pulgares a través de teléfonos inteligentes, videojuegos, *Ipods*, *MPs*, *PDAs* o cualquier otro dispositivo cuyo principal control pueda ocurrir a través de ellos.

La cantidad y diversidad de aplicaciones en los teléfonos móviles: mensajes de texto, chat, redes sociales, sólo por citar algunos ejemplos, han cambiado la dinámica de interacción entre personas adultas y jóvenes, éstos últimos con mayor proclividad a la virtualización y digitalización, aunque no necesariamente podría generalizarse como una condición de épocas, sino de disposición por el empleo de la tecnología en la vida diaria, así puede observarse que existen *inmigrantes digitales* cuya condición de *no natos* en el período de expansión de la tecnología y su gran disposición por el empleo de dispositivos y recursos tecnológicos los

ubicaría con un perfil de *turistas digitales*, como gran porcentaje de los profesionales que actualmente practican la docencia, por citar sólo un ejemplo.

Al margen generacional, las posibilidades que ofrecen los *Smartphones* para el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos sitúan en un territorio innovador para la educación formal e informal, favorecen el tránsito de la enseñanza tradicional hacia métodos más accesibles y flexibles, bajo éste paradigma la educación vía *Smartphones* permite que los estudiantes puedan tener acceso al material de estudio independientemente de su ubicación, tal es el caso de los *e-books* que se convierten en una herramienta didáctica de uso cotidiano para la generación del pulgar y por supuesto que también para los *turistas digitales*.



Figura No. 5. El empleo de los pulgares en la tecnología.
Fuente: <http://notio.com.ar/adjuntos/imagenes/000/028/0000028572.jpg>

De acuerdo con Silvio (2002) el surgimiento del aprendiz y del trabajador móvil y la tecnología destinada a satisfacer sus necesidades, ha creado las condiciones para el desarrollo de una nueva “ecuación” del aprendizaje virtual permanente, basada en nuevos artefactos y artificios computacionales que facilitan la flexibilidad en diversas situaciones.

Esa nueva ecuación del aprendizaje del futuro se puede representar así:

$$A = f(V, M, I)$$

V = Virtual

M = Móvil

I = Inalámbrico

El aprendizaje del futuro será más virtual, más móvil e inalámbrico. La solución adecuada de esta ecuación se encuentra en la articulación óptima entre lo virtual y no-virtual, lo móvil y lo fijo y lo inalámbrico y lo alámbrico. Un nuevo estilo de vida y de aprendizaje.

A manera de epílogo

La evolución social, tecnológica y científica, demandan a la educación una mayor flexibilización de sus esquemas de enseñanza-aprendizaje, difícilmente pondrá sostener en el futuro próximo los modelos rígidos donde la presencialidad continúe imperando como exclusivo contexto didáctico, es decir, será necesario repensar el territorio educativo y con ello la contribución de las tecnologías de la información y comunicación para alcanzar sus fines.

De manera particular la tecnología móvil, tanto de *hardware* como de aplicaciones en red, representan una vía para el diseño de modelos educativos innovadores que permitan la existencia de alternativas didácticas como el *m-learning*. Asimismo la aplicación de las teorías pedagógicas deberá vincularse con el empleo deliberado de las TIC en un sistema de *m-learning* y, como tal, la gestión del *m-learning* requiere un enfoque sistémico en donde su diseño, desarrollo e implementación contemplen las dimensiones propias de un entorno educativo virtual.

A medida que la tecnología continúa mejorando e innovando, el *m-learning* ampliará sus horizontes, lo importante es comprender que el objetivo del *m-learning*, al igual que de todas las modalidades educativas mediadas por tecnología, es facilitar el aprendizaje.

Fuentes de consulta

Aste, M. (2007). *Aprendizaje distribuido, educación virtual*. La tecnología en la enseñanza. Quipus. En red. Recuperado en: <http://www.quipus.com.mx/nueva-pagina-quipus/revista/fivestar/r28apdil.htm>

Casas Armengol, M. (1982). *Enseñanza y aprendizajes abiertos a distancia en América*. Tomado del Master en Enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia impartido por la UNED. Módulo VII: Perspectiva Internacional de la Educación a Distancia. La enseñanza y aprendizajes abiertos y a distancia en América.

Caudill, J.G. (2007). The growth of m-Learning and the growth of mobile computing: Parallel developments. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Volume 8, Number 2. Grand Canyon University, USA

Colazzo, L., Molinari, A., Ronchetti, M., & A. Trifonova (2003). Towards a Multi-Vendor sMobile Learning Management System. Proceedings for the *World Conference on E-learning*. Phoenix, USA. Retrieved April 24, 2007.

Duart, J. y Sangrá, A. (2000) *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.

Edel, R. (2008). "Las nuevas tecnologías para el aprendizaje: Estado del arte". En Vales, México: Pearson, Prentice-Hall.

García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

Georgiev, T., Georgieva, E., & Trajovski, G. (2006). Transitioning from e-Learning to m-Learning: Present issues and future challenges. Proceedings of the *Seventh ACIS International Conference on Software Engineering, Artificial Intelligence, Networking, and Parallel/ Distributed Computing (SNPD '06)*. Retrieved April 24, 2007 from: <http://ieeexplore.ieee.org/iel5/10923/34372/01640716.pdf?tp=&isnumber=34372&arnumber=1640716>

Kambourakis, G., Kontoni, D. P. N., & I. Sapounas (2004). Introducing attribute certificates to secure distributed E-Learning or m-learning services. Proceedings of the *IASTED International Conference*. Innsbruck, Australia. pp 436-440. Retrieved April 24, 2007.

Keegan, D.J. (1986). *The foundation of distance education*. London, Croom Helm.

Laouris, Y. y Eteokleous, N. (2005). We need an educationally relevant definition of mobile learning. Proceedings of the *4th World Conference on mLearning*. October 25-28, Cape Town, South Africa. Retrieved April 24, 2007 from: <http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Laouris%20&%20Eteokleous.pdf>

MELLOW, P. (2005). "The media generation: maximize learning by getting mobile". Proceedings for *ASCILITE 2005 Conference: Balance, Fidelity, Mobility: maintaining the momentum?* December 4-7, Brisbane, Australia. Retrieved April 24, 2007.

Parsons, D., y Ryu H. (2006). "A framework for assessing the quality of mobile learning". *Massey University website*. Retrieved February 20, 2007 from: <http://www.massey.ac.nz/~hryu/M-learning.pdf>

Ramshirish, M., y Singh, P. (2006). "e-Learning: tools and technology". Proceedings for the *DRTC Conference on ICT for the Digital Learning Environment*. January 11-13, Bangalore, India. Retrieved April 24, 2007 from: https://drtc.isibang.ac.in/bitstream/1849/226/1/paperS_prachi_ram.pdf

Rumble, G. (1979). *Definir la formación a distancia*. The american journal of distance. Vol. 3. No. 2. Pp. 8-21.

Silvio, J. (2001). "Virtual mobility and lifelong learning in the INTERNET in Proceedings of the International Networking Conference (INET'2001)". INTERNET Society. Estocolmo, Suecia.

Trifonova, A., y Ronchetti, M. (2003). Where is mobile learning going? *E-Learn 2003 Conference*. November 7-11. Phoenix, AZ. Retrieved April 24, 2007.

Willen, B. (1981). *Distance education at swedish universities: an evaluation of the experimental progress and follow-up study*. Stockholm, Sweden: Amqvist & Wiksell International.

CAPITULO II

**LUGARES Y ESPACIOS EMERGENTES DE LA
ENSEÑANZA**

Repensar al docente ante su incursión en nuevos entornos de aprendizaje

María del Rocío Ruiz Méndez

Resumen

El surgimiento de nuevos entornos de aprendizaje y las modificaciones en la educación a distancia y virtual han traído consigo una reconceptualización de cómo se estructuran y operan estrategias de enseñanza y aprendizaje, cómo se evalúa, cómo se gestiona el aprendizaje, cómo se perfila el papel del alumno y, principalmente cuál es hoy en día la función del docente. Todo en definitiva se conjuga en nuevos programa de estudios con nuevas metodologías de aprendizaje que se ponen en juego; por ello, en este escrito se plantea cómo deberá ser un docente en educación a distancia y virtual para cubrir su correspondencia en el aprendizaje y llevar a cabo el acompañamiento de estudiantes que se insertan en los nuevos entornos de aprendizaje, así como cuáles deberán ser las necesidades de formación de un docente ante los nuevos retos.

Palabras clave: Docencia, tecnologías de la información y la comunicación, gestión de aprendizaje, metodologías de enseñanza, ambientes virtuales.

Introducción

El surgimiento de nuevos entornos de aprendizaje y las modificaciones en la educación a distancia y virtual han traído consigo una reconceptualización sobre cómo se estructuran y operan las estrategias de enseñanza y aprendizaje, cómo se evalúa, cómo se gestiona el aprendizaje, cómo se perfila el papel del alumno y, principalmente, cuál es la función que hoy en día tiene el docente.

En definitiva, todo gira alrededor de procesos de innovación educativa, de la conformación de nuevos programa de estudios que promueven innovadoras metodologías de aprendizaje puestas en juego.

Por ello, en este escrito se plantea de una interrogante que coloca al docente ante los nuevos protagonismos que la educación le demanda; es decir, cómo deberá ser un docente ante los nuevos entornos de enseñanza, especialmente en el ámbito de la educación a distancia y virtual, esto con el objetivo de atender su correspondencia en el aprendizaje y llevar a cabo el acompañamiento de

estudiantes que se insertan en los nuevos entornos de aprendizaje, así como cuáles deberán ser las necesidades de formación de un docente ante los nuevos retos.

Encuadre de la docencia... docente

Cuándo se comienza a cuestionar el papel del docente en el siglo XXI, se parte primero de algunas aproximaciones en torno a qué se entiende por docencia y docente, para después comenzar a explicar cuál es la función del docente en programas de estudios a distancia o bien en ambientes virtuales. Promover una concepción de docente es más bien redefinir un perfil frente a los nuevos entornos de aprendizaje, pues en esencia, el docente tiene la misma función: crear las condiciones para que suceda el aprendizaje y que éste, en el proceso, desarrolle y ejercite las habilidades y competencias de un alumno; el cómo es lo que se puede desglosar.

El docente no sólo debe informar sino formar (Morán, 2003) y es importante entender cuál es la visión del aprendizaje; nos dice Blejer, que:

El aprendizaje no es un proceso acabado, si no lo contrario, cada nuevo aprendizaje es como una herramienta que se va incorporando para la resolución de problemas y cada problema resuelto nos brinda una nueva alternativa para enfrentar otros distintos, y así a lo largo de toda la vida...Lo más importante en todo campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan en dicho campo...(Pérez, 2003: p.58)

Es decir, el docente no es estático sino dinámico, va adquiriendo con su formación nuevas metodologías de aprendizaje como la basada en problemas, el colaborativo, el método del caso, entre otros empleados hoy para promover el aprendizaje significativo; donde el alumno es el centro del aprendizaje y el docente sólo es guía, facilitador, mediador y acompañante.

La docencia sigue concentrándose en métodos, técnicas, corrientes pedagógicas, teorías psicológicas, planes y programas de estudio, e investigación y vinculación con la institución educativa. Junto a lo anterior, también se concibe como: un proceso complejo donde interactúan una diversidad de elementos, entre ellos, de manera destacada, la información y la relación pedagógica entre

profesores, estudiantes y otras instancias académicas, donde la atención se centra en los procesos de diversos aprendizajes, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etcétera. (Morán, 2003).

Para Eusse y Piña (2004), la docencia es una actividad profesional social y compleja, que debe comprender el fenómeno educativo a través de diversas perspectivas teóricas, además de atiende las formas de concebir la sociedad, el hombre, el conocimiento y la realidad.

Y en este sentido, debe conceptualizarse a la práctica docente como “la expresión concreta, cotidiana y multidimensional (institucional, personal, interpersonal, social, pedagógica y ética) del quehacer del profesor universitario” (p. 3).

Para Frida Díaz y Gerardo Hernández, un docente tendrá que lograr que sus discípulos sean aprendices autónomos, capaces de autorregularse, y de adquirir habilidades para el estudio independiente, auto motivado y permanente.

Los alumnos tienen que aprender a tomar decisiones, “solucionar problemas en condiciones de conflicto e incertidumbre, buscar y analizar información en diversas fuentes para transformar en aras de construir y reconstruir el conocimiento en colaboración con otros” (Díaz y Hernández, 2010: p.2).

Eusse (2003) escribe que desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, en éste es relevante la interacción social, pues se estimula el desarrollo del conocimiento; ya que al surgir contradicciones, debates, desacuerdos, se suscita la necesidad de conocer y asimilar otros puntos de vista, y así se generan perspectivas y reorganizaciones del conocimiento de los alumnos.

Como se lee, ahora más que nunca, un docente tiene que ser capaz, de estimular, potenciar y generar alumnos creativos, hacerlos conscientes sobre qué aprende, cómo aprende y para qué aprende (Morán, 2003); tiene la tarea de despertar en un alumno la curiosidad, hacer que investigue y no sólo que consuma información, sino que la cuestione, la transforme y cree nuevo conocimiento, es

decir, un docente tiene que ser promotor de nuevas formas de construir el pensamiento.

Un educador nos dice Kaplún (2006):

No será entonces sólo el de un transmisor de conocimientos sino principalmente el de un facilitador de los procesos de aprendizaje personales y grupales. Para ello aportará, sin duda, información, pero lo hará a partir del conocimiento grupal y su problematización y de la confrontación permanente con el mundo, con la realidad material y social que lo rodea. (p.44)

De acuerdo con Morán (2003) la docencia tiene ciertos rasgos que hacen que ésta sea compleja, pues se requiere de la conjunción de: dedicación, formación especializada en el área y disciplina, la relación con la investigación, la inserción amplia del docente con su institución y la relación con la sociedad.

Hoy es imprescindible la apropiación y uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) con las posibilidades de crear nuevos ambientes de aprendizaje a través de internet, donde surgen nuevas dinámicas de comunicación tanto sincrónica como asincrónica.

Se redefine a un docente intelectual, capaz de percibir, interpretar y problematizar las situaciones relevantes que ofrece la práctica docente, pero ante todo, observador de los nuevos perfiles de estudiantes que vienen, comprometido con su saber, saber ser y saber hacer y estar al tanto de nuevas corrientes pedagógicas.

Ya sabemos que saber ser docente no sólo implica la apropiación de contenidos y de teoría pedagógica, como lo escribe Jiménez, Aroza y Calderón sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos de la individualidad, con aspectos afectivos, sociales y con el trabajo intelectual propio. Los autores dicen que en cuanto a una relación pedagógica:

...tiene gran contenido interpersonal y requiere por parte del docente la adquisición, manejo de competencias personales y sociales, como comunicación, sensibilidad, toma de decisiones, negociación, assertividad, manejo del poder, trabajo en equipo y un sinnúmero de

competencias que el docente vivencia continuamente en su quehacer cotidiano. (2005: p. 3)

Con estas aproximaciones podemos definir qué es la docencia y qué es un docente según los autores planteados, lo que aquí interesa es cómo esta práctica se inserta en la educación a distancia y virtual y en algunos casos se traen consigo prácticas propias de modalidades presenciales que conllevan cierta resistencia al cambio y al mismo tiempo una oportunidad para propiciar un aprendizaje flexible, dinámico, diverso, colaborativo y sobre todo centrado en el alumno.

Ahora el imaginario social de lo que debiera ser un profesor se desdibuja y reconstruye de acuerdo a las teorías psicopedagógicas, los métodos de aprendizaje, los avances en las TIC, la conformación de sociedades de la información y el conocimiento; y en consecuencia el surgimiento de entornos virtuales de aprendizaje.

Para finalizar este apartado no está de más resaltar lo que organismos internacionales esperan de esta actividad cuando en su entorno se está dando el uso de las TIC.

En el documento Estándares de competencias en TIC para docentes de la UNESCO, se especifica que el docente deberá lograr que sus alumnos sean:

Competentes para utilizar tecnologías de la información; que sean buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad. (2008, p.2).

Como se ve, un docente debe redefinir sus prácticas, replantear su quehacer educativo, reconocer la necesidad de constituirse y evolucionar para lograr formar personas capaces de enfrentar cualquier reto en la vida cotidiana y desafiante en las sociedades de información y conocimiento.

El docente en la educación abierta, a distancia y virtual

En la educación a distancia, nos dice Pérez (2003), el docente deberá estar al tanto de cómo aprende el alumno porque la distancia puede provocar que se sienta “solo y confundido”, sin embargo, ahora en la red, el docente pueden crear condiciones entre el grupo o los mismos compañeros para generar comunidades virtuales que hagan a todos los participantes sentirse parte de un grupo y de un todo, la participación del docente se hace cada vez menor pero más puntual, el grupo por sí solo puede crear las condiciones de pertenencia y colaboración; y el docente sólo puede ser un provocador.

Desde las teorías conductuales hasta las constructivistas, el docente ha sido llamado ingeniero conductual, mediador, facilitador, guía, organizador de contenidos, acompañante, maestro-aprendiz, espectador, animador, colaborador, educador, entrenador, asesor y tutor.

Sin embargo, existen ciertas funciones y perfiles que lo diferencian si se le ve según sea profesor de la educación presencial o en la educación abierta, a distancia y virtual, pero no son abismales, sólo se complementan.

Para la educación abierta, a distancia y virtual, la práctica docente debe adentrarse en un proceso flexible en todos los sentidos, reconocer el uso del tiempo diversificado y flexible, asincrónico y sincrónico, uso del espacio físico o no, nuevas relaciones entre docente y discente, uso de diversos medios de comunicación: internet, videoconferencias, telefonía que facilitan el intercambio individual y grupal de ideas, todo para los fines propios de la enseñanza y aprendizaje.

Y en esta dinámica, existen cambios en las actividades del docente cuando pasa de lo presencial a lo no presencial.

Para comenzar se le llama tutor o asesor, en este escrito lo usaremos como sinónimos, sin embargo, en algunos sistemas educativos existen ambas figuras y la principal diferencia es que el asesor es el experto en los contenidos, mientras que el tutor es quién monitorea el avance de los alumnos y promueve su motivación,

además asegura el cumplimiento de la función docente del asesor, todo con el fin de minimizar la deserción, y sobre todo dar un atención más personalizada.

Si bien en la mayoría de los programas de estudio estas características se fusionan en una sola figura, el tener ambas figuras depende de cómo se haya perfilado el programa de estudios, de la estructura organizacional y de los recursos financieros de las instituciones para operar con ambas figuras.

Para Eusse y Piña (2004) el docente asesor es:

El profesional académico que se apoya didáctica y pedagógicamente, en aspectos teórico - metodológicos, para establecer la comunicación y la promoción del aprendizaje significativo, a partir de las características y necesidades de los alumnos y de la institución, para fomentar el aprendizaje independiente, la construcción del conocimiento en forma crítica y reflexiva. (p.7)

En adición, Casanova (1993) define al asesor como un profesional académico que usa los elementos didáctico-pedagógicos en la conducción del aprendizaje, identifica las necesidades educativas del alumno, lo apoya y fomenta el autodidactismo y estimula la actitud analítica, crítica y constructiva.

Como se lee en ambos casos, es importante tomar en cuenta las necesidades del alumno, tener bases pedagógicas, propiciar el aprendizaje y el estudio independiente.

El docente en ambientes presenciales o no presenciales debe estar al día en nuevas formas de enseñar, lograr estrategias didácticas que no sólo provean al alumno de conceptos y términos, sino que éstos (los alumnos) logren aplicar los conocimientos en contextos reales y provoquen cambios.

A través de internet como medio de soporte para la educación abierta, a distancia y virtual, el docente asesor puede guiar a los alumnos hacia documentos confiables, arbitrados, darles herramientas para no perderse en la información, lograr que el alumno sea otro individuo con nuevas actitudes y valores, con espíritu de colaboración, preocupado por lo que le rodea, transformador y generador de nuevo conocimiento. Por ejemplo, la *web* 2.0 ofrece posibilidades inmensas de

ejercitar las metodologías del aprendizaje significativo, colaborativo, basado en problemas, métodos de caso, así el aprendizaje sigue siendo social y se fortalece.

Ismael Peña, César Pablo Córcoles y Carlos Casado (2006) explican que la *web* 2.0, en la parte técnica, comprende herramientas para publicación y administración de contenidos y, en lo social, genera una comunidad que reúne diversas inteligencias con aportaciones individuales no sistematizadas ni guiadas explícitamente.

La *web* 2.0 sirve al docente presencial y no presencial para aumentar sus capacidad de comunicación y motivación en el aula o aula virtual, y para mejorar la búsqueda de información, el trabajo colaborativo y la comunicación de los avances de su asignatura, es un elemento constructivista en toda la extensión.

De esta forma, el docente asesor tiene la obligación de conocer lo nuevo en tecnologías aplicadas a la educación, además tiene que enseñar a sus alumnos a producir para la *web*, trabajar en el diseño de métodos de aprendizaje e innovar en estrategias de enseñanza apoyadas en herramientas de internet que fomenten el trabajo colaborativo, tendrá que ser reflexivo y estar en constante formación de las novedades o recursos que apoyen su docencia.

En otras aportaciones, Cooper (Díaz y Hernández, 2010) explica que el docente debe ayudar al alumno a crecer como persona tanto moral como cognitivamente, a construir el conocimiento y ser un pensador crítico o actor crítico.

Sin lugar a dudas, tanto en sistemas presenciales o no presenciales, esto debe suceder. Para lograrlo, palabras más o menos, del mismo autor, el docente debe desarrollar algunas áreas de competencia, tales como: conocimiento teórico del aprendizaje, del desarrollo y el comportamiento humano; poseer valores y actitudes que fomenten el aprendizaje y relaciones interpersonales legítimas; dominar la materia que se enseña, manejar estrategias de enseñanza que auxilien al alumno a aprender y al mismo tiempo que éstas sean motivantes; y tener comprensión práctica sobre la enseñanza.

Y en adición, también Eusse y Piña (2004) nos hablan de competencias disciplinarias e interdisciplinarias, didáctico pedagógicas, sociales y éticas, investigativas, y tecnológicas.

Con la incursión de las TIC, se hace relevante seguir fomentando que un alumno sea reflexivo más que pasivo, el docente asesor es aquel que combina lo aprendido en su práctica presencial y no presencial, y lleva y trae sus experiencias de un escenario a otro, en un vaivén de aprendizaje en donde tanto docente y alumno se benefician de las nuevas herramientas tecnológicas, estamos ante una fusión de sistemas educativos, se esperaría llegar a modelos mixtos donde ya no tenga que haber una diferencia entre docente y asesor.

Kaplún (2005) asegura que las modalidades mixtas en educación a distancia están creciendo y a su vez las TIC se incorporan dentro de los escenarios tradicionales.

El docente asesor cada vez se hará más inmune ante los cambios constantes en medios que apoyan la enseñanza, su capacidad de adaptación será determinante para poder hacer frente, así como la formación continua lo hará agente de cambio; deberá ser sensible, observador, investigador, no ser indiferente ante lo que sucede en el aula virtual, debe estar al tanto de los efectos ante la exposición del alumno con los contenidos, sus reacciones ante la interacción, cómo interpreta el conocimiento, cómo lo critica y transforma, cómo lo expone, qué lo motiva y qué no le interesa, para así generar acciones alternativas.

Como escriben Jiménez, Aroza y Calderón (2005) el docente debe comenzar a salir de un letargo asumiendo actitudes y comportamientos claros, actualizarse en su disciplina, vincularse a las redes existentes, tomar conciencia sobre la sistematización de las experiencias pedagógicas, y con actitud de búsqueda continua y mejoramiento de su quehacer.

Un docente, sin distinción de escenarios, debe poseer competencias, que Perrenoud categoriza, en diez grandes grupos: gestionar las situaciones de aprendizaje; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a

los alumnos en sus propios aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo; participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las tecnologías de la información y comunicación (TIC); afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; organizar la propia formación docente. (Díaz y Hernández, 2010)

Los docentes asesores también se inician en la administración de plataformas virtuales como *Moodle*, *Blackboard*, *Claroline*, *Dokeos*, entre otras y en este sentido también se forman como diseñadores instruccionales de entornos virtuales de aprendizaje, logran generar ambientes propicios para el aprendizaje, se hacen más críticos ante sus propias prácticas y permiten que el alumno lo ayude en el proceso; puede alcanzar si no una perfección, una mejora en su habitual estilo de enseñanza, porque es gestor de contenidos, precursor de innovaciones y está en constante búsqueda de la autonomía intelectual.

Para que un asesor se integre a la educación abierta, a distancia y virtual, debe formarse, Schlosser y Anderson, García Aretio y Sherry y Morse proponen las siguientes áreas: fundamentación de la educación a distancia y virtual; identificación del estudiante, formación en teorías del aprendizaje, conocimiento teórico-práctico de la comunicación, integración de recursos didácticos propios de la modalidad, contenidos científicos, tecnológicos y prácticos del curso o materia en cuestión; organización del currículo individual, técnicas de tutoría presencial y a distancia y virtual, técnicas para fomentar en los alumnos la creatividad, la autonomía, el autoaprendizaje, el autocontrol, la automotivación, el autoconcepto y la autorreflexión sobre el propio estilo de aprendizaje; técnicas de evaluación (auto y heteroevaluación) y diseñar y desarrollar cursos con medios convencionales y/o basados en las nuevas tecnologías. (Aretio, 2001)

Un docente asesor como se ha expuesto deberá estar consciente del valor del conocimiento, tomar conciencia de los alcances, crear alternativas de solidaridad digital con las nuevas generaciones y las actuales, fomentar la creatividad, ser integrador, participativo y colaborador, y esto mismo fomentarlo en sus discípulos. “Todos tendremos que aprender a desenvolvernos con soltura en medio de la avalancha aplastante de información, y también a desarrollar el espíritu crítico y las

capacidades cognitivas suficientes para diferenciar la información “útil de la que no lo es” (UNESCO, 2005).

Como se apunta, un profesional de la educación deberá considerar que está inmerso en una sociedad del conocimiento, expuesto al uso de las TIC, debe revisar constantemente diversos métodos que puedan facilitar al alumno el acceso al conocimiento, con la idea de formar individuos activos a través de la colaboración, cooperación, reflexión, autonomía, autogestión, producción y generación de conocimientos, formados en valores y eficaces comunicadores; que usen las TIC en contextos como medio para formarse y propiciar en ellos conciencia del mundo que heredan.

El docente asesor en educación abierta, a distancia y virtual también está estrechamente vinculado a la promoción de las motivaciones, la comunicación e interacción, tres elementos que igual serán soporte para su práctica, porque más que antes, hoy es un ente motivador y promotor de dinámicas que generen en el grupo expectativas en lo individual como colectivo.

En este contexto, es justo señalar que hoy día, la comunicación en la educación a distancia y virtual se está dando de forma interpersonal bidireccional y multidireccional a través del uso del correo electrónico y otros medios, en varias direcciones: docente a alumno, de alumno a docente, de docente a alumnos y de alumno a alumno; multidireccional en chat o videoconferencia con docentes y alumnos, y en foros entre alumnos con la intervención moderada del docente.

La atención al alumno por parte del docente asesor, como se ve, se diversifica, al empelarse medios o canales de comunicación vía internet (video tutoriales, *chats*, foros, *wikis*) para diversos fines: resolver dudas sobre las actividades, envío de información para complementar sus aprendizajes, retroalimentación que se traduce en sugerencias para mejorar sus actividades y motivación sobre sus logros. Lo esencial será, según Saramona:

Aplicar al sistema principios del aprendizaje constructivista social, que defiende la adquisición de aprendizajes gracias al diálogo con los demás. La diversidad de experiencias y de conocimientos adquiridos

ayuda a construir el propio conocimiento mediante la vía de la reflexión contrastada y debatida. (2005: p.9)

La interacción se da con los materiales didácticos, que también por su diseño instruccional cumplen una parte importante de la motivación en el alumno, imprescindible en la educación a distancia y virtual, y que también generan el estudio independiente además de la autogestión, mismos que hacen que el alumno sea activo y proactivo, es decir, produzca conocimiento y esté al tanto de las dinámicas grupales generadas, por ejemplo en foros.

Por todo lo anterior, se exponen los atributos que el docente asesor debería poseer al adentrarse a la educación abierta, a distancia y virtual, y en consecuencia qué alumno como sujetos educativos se formarían:

Atributos de un docente asesor	Sujeto educativo (estudiante)
<ul style="list-style-type: none">• Facilitador del proceso de aprendizaje grupal e individual.• Competente disciplinario e interdisciplinario.• Conocedor teórico del aprendizaje.• Conocedor sobre el desarrollo y comportamiento humano.• Conocedor sobre la fundamentación de la educación a distancia y virtual.• Conocedor teórico-práctico de la comunicación.• Experto en tutoría presencial, a distancia y virtual.• Diverso en formas de evaluación en EAD: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.• Diseñador de estrategias de enseñanza y aprendizaje.• Creador de las condiciones para que suceda el aprendizaje.• No sólo informador sino formador.• Dinámico, no estático.• Conocedor de metodologías de aprendizaje: aprendizaje colaborativo, método del caso, basado en problemas, por proyectos, aprendizaje significativo.• Promotor de nuevas formas de construir el pensamiento.• Formado con especialidad en su área y disciplina.• Experto en metodologías de investigación.• Usuario de tecnologías de información, internet, plataformas virtuales y herramientas web 2.0.• Usuario de medios de comunicación virtuales.• Capaz de la negociación con sus pares y discentes.• Trabajador en equipo.• Observador de prácticas digitales.• Publicador y administrador de contenido.• Comunicador y promotor del aprendizaje significativo.• Creador de comunidades virtuales.• Identificador de las necesidades educativas de los alumnos.• Estimulador de la actitud analítica, crítica y constructiva.• Promotor del trabajo colaborativo.• Ayudante del alumno para crecer como persona tanto moral como significativamente.	<ul style="list-style-type: none">• Con uso natural de las tecnologías de información y comunicación.• Buscadores, analizadores y evaluadores de información.• Solucionadores de problemas tanto en situaciones simples como complejas, en conflicto e incertidumbre.• Tomadores de decisiones.• Creativos que busquen innovar.• Eficaces en el uso herramientas de productividad.• Comunicadores.• Colaboradores y cooperativos.• Publicadores y productores de información.• Ciudadanos éticos e informados.• Responsables.• Capaces de contribuir a la sociedad.• Estudiantes autónomos.• Capaces de autorregularse.• Con habilidades para el estudio independiente.• Automotivados.• Practicantes sociales del aprendizaje.• Fomentadores de la interacción social.• Estimuladores del desarrollo del conocimiento de forma crítica y reflexiva.• Conocedores y asimiladores de otros puntos de vista.• Investigadores con metodología.• Cuestionadores de toda la información que se les presenta.• Confrontadores permanentes de los acontecimientos mundiales.

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Constante en su formación continua. • Ético en su profesión. • Participante en la gestión de la Institución Educativa. • Solidario digital. • Promotor de la motivación, la comunicación y la interacción. • Innovador educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Interesados en crear innovación en pro del beneficio común. • Ansiosos por estar al frente de la sociedad de información y del conocimiento. |
|---|---|

Tabla 1. Atributos del docente tutor y del estudiante

Para lo cual, se requiere que todo programa de estudios que se desee operar en educación a distancia y virtual considere formar a los docentes en aspectos teóricos y procedimentales como:

1. Fundamentación y contextualización de la educación abierta, a distancia y virtual.
2. Teorías psicopedagógicas.
3. El papel del docente del siglo XXI en Educación Superior.
4. Habilidades y competencias docentes: autogestión, investigación, análisis y resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación.
5. Reconocer el binomio docente-investigador.
6. Funciones de la asesoría a distancia.
7. Metodologías de aprendizaje.
8. Perfil del alumno de educación a distancia.
9. Cómo desarrollar en sus estudiantes el estudio independiente, la autogestión, pensamiento crítico, trabajo colaborativo y cooperativo en la educación a distancia.
10. Uso de herramientas web 2.0 (*blogs, wikis*)
11. Uso y administración de LMS (Learning Management System como Moodle, Blackboard, Dokeos, Claroline, y otros)
12. Evaluación en la educación abierta, a distancia y virtual
13. Diseño instruccional en educación abierta, a distancia y virtual
14. La motivación en educación abierta, a distancia y virtual
15. Técnicas de búsqueda de información a través de la red: uso de bases de datos, bibliotecas digitales, repositorios y revistas especializadas.
16. Uso de herramientas de comunicación: foros, *chats*, correos electrónicos, redes sociales.

Tabla 2. Formación del docente para la educación a distancia y virtual

Conclusión

Para terminar, como se ha señalado las tecnologías de información y comunicación, son un medio que apoyan las estrategias de enseñanza y aprendizaje, alteran la forma en cómo interactúan y se comunican los alumnos y los docentes, se gestan nuevas formas de evaluación de los aprendizajes, existen nuevas preocupaciones sobre la motivación en aulas virtuales y el docente asesor se encuentra con herramientas que le ayudan a gestionar los contenidos más fácilmente y en algunos

casos, no del todo son expertos en pedagogía y tecnología, por lo cual habrían que superarse estas deficiencias.

Independientemente de cualquier paradigma que el docente asesor haya acuñado a su práctica educativa: conductual, constructivista, constructivista social, sociocultural, humanista, surgen nuevas corrientes que hay que seguir muy de cerca.

No se puede dejar de citar a la pedagogía conectivista donde surge una dinámica diferente en los nuevos entornos de enseñanza aprendizaje, pues tal como señalan Terry Anderson y Jon Dron (2011) en el conectivismo cambia la práctica docente, se muestra una minoría de participación del asesor y un crecimiento del alumno.

El alumno hace la selección de sus propios recursos para apropiarse del conocimiento y difundirlo, lo cual implica que no está sólo, está en la red y a través de una construcción colectiva (Inteligencia colectiva) que lo llevará a su objetivo personal y grupal.

Se está dando una participación más activa del alumno en comparación con el docente, se reafirma en la educación a distancia y virtual con un docente es más un espectador y al mismo tiempo un generador de experiencias de aprendizaje incentivadas por las tecnologías de información y comunicación.

Parte importante del papel docente en educación a distancia y virtual está en esta redefinición de cómo obtiene el aprendizaje el alumno.

La pedagogía conectivista apunta a que los alumnos podrán adaptar a las teorías de aprendizaje emergente (Kay y Sims, 2006, c.p. Anderson, 2011) donde los aprendices son responsables de definir sus propios objetivos y actividades de aprendizaje, así la “incertidumbre” será un factor clave para agregar valor a la comunidad de aprendizaje y para disparar la creatividad, la investigación, el razonamiento, los valores; y el cómo, qué, y para qué aprenden los alumnos.

Así que sigamos repensando la forma en cómo un docente debe abordar los cambios que se están dando ante los nuevos entornos de aprendizaje y nuevas pedagogías, con la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje que están más conectadas entre sí, donde se potencian las posibilidades de información; y es en este escenario donde un docente tiene un gran quehacer, primero seguir formándose para después ser capaz de orientar al alumno en su búsqueda constante de información, para analizarla, transformarla y generar nuevo conocimiento.

Fuentes de consulta

Anderson, T. y J. Dron (2011) “Tecnología para el aprendizaje a través de tres generaciones de pedagogía a Distancia y Virtual mediada por tecnología”. Athabasca University, Canadá. En *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*. <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/> [Consulta: junio, 2011]

Díaz Barriga, F. y G. Hernández Rojas (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Tercera edición. México: Mc Graw Hill Interamericana.

Eusse Zuluaga, O. (2003). “Docencia y construcción del conocimiento”. En: Tesis de Maestría en Pedagogía: Modelos de formación docente para el sistema universitario escolarizado y el sistema universitario abierto: una propuesta para el futuro. México. Pp. 16-26.

Eusse Zuluaga, O. y B. Piña (2001). *El asesor en educación abierta y a distancia*. México: CUAED-UNAM.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>> [Consulta: 06/2011]

García Aretio, L. (2001). *Profesores, formadores y tutores*. En *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. España: Ariel Educación. Pp. 121-149

González Casanova, P. (1993). “El asesor en el Sistema de Universidad Abierta”. En semana del SUA en la UNAM. Perspectivas del Sistema Universidad Abierta para el Siglo XXI (Memorias) México: UNAM. pp.1-6.

Jimenéz, C. A. [et al] (2005). *La visión humanista del maestro, un desafío frente a su formación*. En: Formación de maestros, profesión y trabajo docente. Edit. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. pp. 76-81.

Kaplún, G. (2005). “Aprender y enseñar en tiempos de Internet”. Uruguay, Montevideo: CINTERFOR/OIT.
<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/kaplun/index.htm>
[Consulta: 06/2010]

_____ (2006) “¿Democratización electrónica o neoautoritarismo pedagógico?” En *Revista digital de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*, Vol. VIII, n. 3, sep– dic. (www.eptic.com.br).

Morán Oviedo, P. (2003). “El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula”. *Revista Contaduría y administración*, no. 211, octubre-diciembre, México, pp. 17-30.

Pérez Alcalá, M. del S. (2006). “La innovación de los aprendizajes en educación a distancia”. En *La Tarea. Revista de Educación y Cultura. De la Sección 47 del SNTE*. México. Pp. 1-13. <<http://www.latarea.com.mx/articu/articu11/mspere11.htm>>[Consulta: 06/2011]

Saramona, J. (2005). La comunicación en educación a distancia. En: *Revista Decisión saberes para la acción en educación de adultos* no.11 CREFAL, México. <<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d11/sab10-2.php>> [Consulta: 06/2011]

¿Qué enseñar en Ciencias Sociales?

Edgard González Suárez

Resumen

El propósito de este texto es ofrecer al lector algunas reflexiones en torno a los objetos contemporáneos de las Ciencias Sociales y a las tensiones internas que se viven en el ámbito académico y sobre todo didáctico del campo de las mismas. Las epistemologías y metodologías (funcionalistas, marxistas, estructuralistas, fenomenológicas, etc.) occidentales dominantes en los campos del conocimiento se han visto limitadas para ofrecer miradas que iluminen mejor a la humanidad. El modelo de democracia occidental se consolidó como el gran paradigma hegemónico que admite la pluralidad, la diversidad, las contradicciones, el conflicto, las impugnaciones y la incertidumbre como propiedades de este paradigma. En este contexto, vale preguntarse ¿que enseñamos o estamos enseñando en las escuelas en el área de las Ciencias Sociales?, ¿Cuáles deberían ser los tópicos de actualidad?, y ¿como hacemos un recorrido por la historia de la crisis de las Ciencias Sociales, sin que caigamos en el desanimo?, en todo caso ¿Cuáles son los retos para el continente latinoamericano?. Aún cuando las vanguardias del pensamiento científico hoy coinciden en la importancia del diálogo transdisciplinario, lo que anuncia un camino en dirección de desdibujar las fronteras disciplinarias, por ahora nuestros planes de estudio han quedado petrificados, ausentes de este debate. En este sentido, los profesores de Ciencias Sociales nos enfrentamos a tres clases de objetos de conocimiento: 1) los marcos teórico-conceptuales y recortes de la realidad propios de cada disciplina; 2) los marcos teóricos multidisciplinares que inciden en el objeto denominado “enseñanza”, y 3) la selección de las mejores técnicas de enseñanza para el objeto disciplinar específico de que se trate. En consideración a esto, a partir de mi experiencia pienso necesario procurar dar a las siguientes preguntas: ¿por qué es necesario en el diseño de planes y programas en Ciencias Sociales incorporar el aprendizaje de la Sociología?, ¿qué justifica el abordaje de determinados contenidos disciplinares?, para llegar a una interrogante medular: ¿cómo enseñar determinados contenidos?

Palabras clave: Ciencias sociales, enseñanza de las ciencias sociales, pensamiento sociológico, didáctica de la sociología

Introducción

En nuestro país –y sobre todo en sus regiones-, existe una gran necesidad y al mismo tiempo una gran expectación acerca de las posibilidades teóricas, metodológicas y técnicas de una sub-disciplina que –en el contexto de este trabajo- llamamos “Didáctica de las Ciencias Sociales”.

Área de interés por demás compleja, sobre todo, por los intensos debates dentro de la Sociología contemporánea, mismos que exigen de los docentes, una

mayor preocupación por la enseñanza de la Sociología. Por razones diversas la enseñanza de las Ciencias Sociales ha oscilado entre el choque al infinitum de didácticas rígidas y acartonadas y otras de una maleabilidad y flexibilidad didáctica ineficiente, y las más de las veces, inoportuna, lo cual, en sí mismo no es negativo, pero hasta ahora ha costado mucho llegar a consensos o a rutas más o menos compartidas, que tengan como punto de enfoque el aprendizaje de asignaturas relacionadas con este campo de conocimientos.

Por otro lado, la sistematización de experiencias relacionada con la enseñanza-aprendizaje, la caracterización de los proyectos de intervención, los diagnósticos sobre el aprovechamiento estudiantil, los objetivos de aprendizaje y las propuestas de trabajo docentes, se han quedado, casi siempre, en la memoria de los archivos y computadoras de los académicos.

Debemos de reconocer que el área de la “Didáctica de las Ciencias Sociales” se encuentra en sus versiones preliminares, de ejercicios de mediación docente, de ensayo y error, y por lo tanto, hacen falta muchas horas de vuelo y mucha reflexión sobre la práctica docente en este ámbito que devenga en una discusión para alcanzar grados de madurez y pueda consolidarse frente a otras áreas de conocimiento.

Todo esto, entre los férreos controles presupuestales y orientaciones de las investigaciones, ha provocado que en nuestro país y en sus provincias, no se hayan organizado y proyectado investigaciones, talleres, seminarios, foros, publicaciones, etc., que sostengan a una *inteligenzia* capaz de impulsar al área a un mejor status académico.

Por lo tanto, como parte de la experiencia de *Didáctica de la sociología*, y como un primer aporte a la comunidad, está el recopilar, organizar y presentar algunos aportes al *proceso* de enseñanza, desde el diagnóstico de crisis de los paradigmas para observar los fenómenos sociales, hasta posibles líneas de acción para trabajarlas, de manera que sirva para la reflexión, primero y para la intervención después.

Está claro que producir el entramado energético que permita la construcción de una área propia o metodología de intervención para la enseñanza de las Ciencias

Sociales, implica procesos reflexivos, arduos debates y una permanente comunicación transversal con aquellos interesados en este ámbito. Los ejes sobre los que se articula el presente texto son: La Crisis de las Ciencias Sociales, la enseñanza de las Ciencias Sociales y el Diseño didáctico para su enseñanza.

Y tiene como objetivo, describir el proceso, en cada una de las dimensiones señaladas, presentando sobre todo, las dificultades y las oportunidades para el logro de los objetivos de aprendizaje desde una experiencia concreta.

¿Crisis o secuestro de las ciencias sociales?

Al finalizar los años 70 la crisis del pensamiento social se hace más que evidente. El descontrol, las desorientación, las pugnas epistemológicas e ideológicas llegan a su límite y amplios sectores de las sociedades tanto occidentales y orientales viven en la más absoluta pobreza y miseria, sin dejar de mencionar la gran decepción acerca de los modelos de desarrollo que definieron a los dos bloques que ordenaban al mundo.

Las epistemologías y metodologías (funcionalistas, marxistas, estructuralistas, fenomenológicas, etc.) occidentales dominantes en los campos del conocimiento mas variado se han visto limitadas para ofrecer guías más seguras para la humanidad. Por otro lado, la aparición de modelos y explicaciones alternativas llamadas posmodernas llenan los vacíos y la llamada “crisis de las ciencias sociales”.

El eclecticismo, el relativismo, la socio-biocomplejidad adquieren presencia y empiezan a dominar los análisis y las investigaciones en el campo social. Las llamadas teorías de alcance medio pululan ganando aceptación frente a la crisis.

En un momento histórico (especialmente en la década de los 80) los “metarrelatos” o los “grandes sistemas globales de interpretación” fueron desechados del horizonte científico.

Los marcos conceptuales para entender a la sociedad, conocerla, o interpretarla quedaron insuficientes frente a la vorágine consumista y materialista de la civilización occidental.

Por un lado sectores minoritarios que retienen más del 85% de la riqueza del mundo, y una mayoría que se cuentan en 4 mil millones de personas viviendo debajo de la línea de la pobreza, con una clara concentración en el llamado tercer mundo.

La Revolución Tecnológica, los procesos informáticos y la velocidad con que el mundo se comunica hoy día, modificó todos los referentes conceptuales que prescribían una realidad que se transformó en menos de 40 años. La globalización engendró una realidad difícil de nombrar con los mismos conceptos del Siglo XIX y principios del XX.

Weber llamó “modernidad” al intento de racionalización del orden social (a través de la Administración Estatal) que preveía un sometimiento de la vida social a un ejercicio dominado por el conocimiento.

Ya en el siglo XIX, Augusto Comte, había, en una línea similar, prefigurado un orden “moderno” dominado por el conocimiento científico. Aquí, desde mi perspectiva, comenzó el auge y al mismo tiempo la crisis de las Ciencias Sociales, las cuales fueron diseñadas para “orientar”, para señalar, para explicar los rumbos científicos que debería recorrer el nuevo orden social dominado por las corporaciones y el comercio internacional.

Auge, por la consolidación de disciplinas como la Economía, el Derecho, la Geografía, y crisis por los intensos debates dentro de la naciente Sociología, Antropología y Ciencia Política.

En este marco, el Estado Administrador (nacional) y las Ciencias Sociales del siglo XIX, acaban siendo las herramientas, las piernas sobre las cuales se edifica el “desarrollo”, el “progreso” y el “orden social”.

Así, el Estado-nación define sus políticas gubernamentales a partir de esa normatividad científicamente legitimada...En definitiva, las ciencias sociales no nacen para añadir conocimiento a los marcos de organización política, sino, fundamentalmente, se generan como eje articulador y constituyente de esos contextos socio-políticos. La gubernamentalidad requiere, al respecto, de una plataforma de observación científica sobre el contexto en que se quiere gobernar”. (Echeto, 2010: p. 1)

Ciencias Sociales y Estado compiten de frente a la ciudadanía, al ofrecerles cada una por su lado, un esquema donde encuentren mejores alternativas para vivir. Ciertamente el Estado, como forma organizada de una determinada correlación de fuerzas sociales como dijera Gramsci, asegura la supervivencia y el mantenimiento de esa correlación, por encima de los sustanciosos pero a veces imprácticos o contraproducentes –para esa correlación de fuerzas- debates “científicos” de los encargados del orden y la legitimidad social.

Este primer acercamiento nos permite reconocer que la luz de las “verdades científicas” de las llamadas “Ciencias Sociales”, se contrastan, sobre todo, con las realidades practicadas –y estragos permanentes- asentados por el estado-administrador a la humanidad entera. Yo diría que no solo hay una crisis de las Ciencias Sociales, sino una crisis de la sociedad, e incluso de la humanidad misma.

Si las Ciencias Sociales nacieron legitimadoras, lo que está en crisis es precisamente este modelo legitimador. Pero al mismo tiempo, a los modelos alternativos, se llamen como se llamen, el poder del Estado Moderno las ha convertido en ineficaces y pasajeras. Y cuando hablamos de crisis no lo hacemos desde una postura dramática o catastrófica, sino por el contrario, apelando al vacío y oportunidad para reencontrar un modelo nacional y global menos dañino y prometedor para las sociedades del mundo.

Encarada en su aspecto activo y no pasivo, es decir, poniendo más énfasis en los actores que en el sistema, la crisis no aparece como una «defunción», ni como la expresión de «contradicciones» que estaban presentes en la estructura como una ley natural de su desarrollo. No sólo como destrucción, sino como capacidad de transformación construida por los proyectos de los sujetos sociales. La crisis vuelve así a su raíz semántica y es vista como decisión, como momento en que se anuncian cambios. Despojada de su aire catastrofista, la crisis es generadora de desafíos y oportunidades. Y así como su origen no fue mecánico, sino social, sus consecuencias estarán también marcadas por la acción colectiva”. (Portantiero, 1989: p.11)

En Latinoamérica, como en Asia, África, Europa Oriental y las mismas sociedades hegemónicas (los llamados países de la periferia junto a los del centro del sistema mundo), la crisis se ve de manera similar (bajo el lenguaje digital y la transferencia inmediata de conocimientos a través de las redes tecnológicas que configuran entramados informacionales y por ende desterritorializan los lugares

tradicionales para pensar el conocimiento), aunque las salidas o respuestas a esa crisis parece no ser compartida (el aislacionismo, el terrorismo islámico, el etnoculturalismo activista, la globalofobia, etc.) no han dado pasos firmes en su intento por detener la hegemonización capitalista global.

La consolidación de la democracia política y el establecimiento de modelos de acumulación y distribución diferentes a los hasta ahora impuestos dentro y desde las sociedades hegemónicas, parece ser la nueva utopía.

La espera de un desastre global o el hundimiento del capitalismo han dejado de ser la esperanza de millones de seres humanos que están lejos de los beneficios de la civilización y la globalización dominante.

La apuesta, sin duda, aún dentro de los países guía, es por la restructuración, la reordenación y la administración de las micro crisis, los nuevos desafíos sociales y los saldos desfavorables que la gestión capitalista provoca.

El reforzamiento de las estructuras de poder del Estado (Ejercito, Legislación, Medios, etc.) hacen prevalecer el orden por sobre las necesidades sociales (entendidas como humanas), y estas a su vez, generaron el gran choque con las “orientaciones” científicas de las Ciencias Sociales, sobre todo en sus vertientes críticas y reformadoras.

... Y esta reorganización, en la realidad y en la teoría, debía remitir a la complejidad de los procesos de cambio en el continente. Una complejidad que otorgaba carácter ilusorio a cualquier visión globalizante que pretendiera generalizar a priori un nivel analítico en desmedro de otro. La extensión de esta certeza, que habría de coincidir con una renovación en la temática que se considera crítica, caracteriza el momento actual de la reflexión” (Portanteiro, 1989: p. 7)

La década de los 50's se caracterizó, sin duda, por la reconstrucción del mundo tras la guerra y los preparativos geopolíticos para la contención comunista; los 60's miraron con esperanza la industrialización y el despegue de algunas economías (Europa y Japón), a costa de la dependencia y explotación de Latinoamérica, y la endémica colonización de Asia y África.

La mirada retrospectiva nos lleva a reconocer la crisis ideológica de fines de los 60's y 70's, respecto de las bases mismas de la industrialización y el control

férreo de las potencias vencedoras de la II Guerra Mundial, y la financiación y apoyo estratégico a las dictaduras de derecha en todo el mundo.

A finales de los 80's, la caída del muro de Berlín, evento emblemático del triunfo de la globalización capitalista y de la derrota ideológica y económica del "socialismo realmente existente", terminó poniendo, para finales de los noventa y el nuevo siglo, en la agenda del "desarrollo" los problemas de la transición a la Democracia como la agenda científica e intelectual más importante en el mundo emergente para su incorporación a los procesos de intensificación de la producción y la comercialización en el globo.

Si ahora el macro foco de atención y Objeto de estudio de las Ciencias Sociales es el reordenamiento y consolidación de la democracia en el mundo, es más que claro que asistimos al predominio de una visión sistémica y administradora del conflicto.

El modelo de democracia occidental se consolidó como el gran paradigma hegemónico, que admite la pluralidad, la diversidad, las contradicciones, el conflicto, las impugnaciones y la incertidumbre, y que ha desarrollado todo un discurso académico –y aquí entran las "viejas" Ciencias Sociales- todo un formato para enfrentar los desequilibrios en la administración política y el control de daños en el sistema.

En esta tesitura tenemos entonces una transformación del objeto de estudio de la sociología, pues desde el punto de vista clásico, la sociedad es morfoestática "con trayectorias estabilizadas que no tienen más futuro que la vuelta al equilibrio", mientras que la sociedad actual, a partir de la observación que hace Edgar Morin, es una sociedad que cual sistema, es morfogenético (dinámico y creador), "producto de la dialógica orden/desorden. Es decir como un sistema alejado del equilibrio que rompe la continuidad y se bifurca, indeterminado respecto de su futuro." (Jiménez: 2002: p. 155)

En este sentido, las "viejas" Ciencias Sociales se han plegado a una realidad avasallante y poderosamente protegida por las grandes corporaciones y sus aparatos militares con capacidad letal, no solo para derrotar militarmente a un país, sino para intimidar a todo aquel que no siga sus directrices.

Y las “nuevas” Ciencias Sociales, transdisciplinares –Física, Biología, Sociología, Antropología- no alcanzan a emerger del todo, y han tardado en llegar a regiones como África o Latinoamérica para observar el objeto social desde lo local y lo regional.

Con nuevos mapas conceptuales que “fijen” una realidad social, para nombrar cosas, conceptualizar cosas y repensar o reconfigurar cosas desde marcos interpretativos diversos. En la pugna de miradas y discursos, asistimos, sin duda, no a la crisis, sino al secuestro de las Ciencias Sociales –y sus académicos- por los grandes intereses globales.

Situación que se reproduce en la forma en cómo la administración y legitimación del conocimiento científico se ha hegemoneizado desde el centro, pues los científicos sociales de los países periféricos, tienen que cumplir con estándares e indicadores no siempre relacionados en lo epistemológico y local de sus propios objetos de estudio, sino con la forma en que desde el norte se ha definido lo “objetivo” de la investigación social. Para el caso de la investigación en México, el resultado de esto es que:

En sus esfuerzos por establecer una evaluación "objetiva" del desempeño de nuestros profesores, los comités y jurados de los diversos organismos estatales encargados de supervisar la actividad académica otorgan a un artículo publicado en alguna revista académica norteamericana un puntaje muy superior al asignado a un libro publicado en nuestros países. O sea, se recompensa con más generosidad la publicación de un pequeño artículo en el extranjero fundamentalmente en Estados Unidos, y en menor medida en Europa- que un libro publicado en México, Río de Janeiro o Buenos Aires. ¿Cuál es el argumento? El argumento, revelador de la humillante colonialidad que abruma a nuestros grupos dirigentes, asume que "allá", en Estados Unidos, se hace una ciencia social de altísima calidad, y que si un trabajo de alguno de nuestros investigadores es aceptado para ser publicado en el Norte, eso quiere decir que es una obra que se encuentra al nivel de excelencia que indiscutiblemente prevalece en aquellas latitudes. (Boron, 2006: p. 06)

Frente a este duro aserto, la reivindicación de la democracia es al mismo tiempo la recuperación del individualismo, y del sujeto “libre”. En los países hegemónicos las reivindicaciones y la pluralidad pulverizante se hace patente, extensiva, pero bajo control.

Toda manifestación “cultural” es respetada en el marco de la nueva democracia de derechos, siempre y cuando no se cuestione, no se impugne – organizadamente- el modelo de control social, ideológico y político militar dominante.

La Democracia *desmoderna* (*Tourine. 1999*) patrocina –alienta- y define las nuevas tensiones sociales, ha resultado más práctico administrar el conflicto, que querer evitarlo o negarlo.

El Estado –al fin, según el credo neoliberal- se ha vuelto un “mediador” entre la diversidad de “libertades” aseguradas por las sociedades postmodernas y postindustriales. “Si la modernización fue la gestión de la dualidad de la producción racionalizada y la libertad interior del Sujeto humano por la idea de sociedad nacional, la desmodernización se define por la ruptura de los vínculos que unen la libertad personal y la eficacia colectiva.” (A. Touraine, 1999)

Camino sinuoso y minado para las sociedades que no han alcanzado ese nivel de desarrollo, y que ya no cuentan con el pensamiento crítico y creador de los científicos sociales.

El conflicto, en la mayor parte del tercer mundo, sigue atado a la pobreza y a las condiciones de vida mínima. En este sentido la globalización se ve cuestionada e incluso agravada por el espectáculo deprimente de mayorías no solo excluidas, sino sin ningún futuro generacional.

Arrinconadas las Ciencias Sociales críticas –entre ellas la Sociología-, imposibilitados los actores sociales para reformar o refundar el sistema, excluidos de los patrones de acumulación, las preguntas claves serían: ¿que futuro tienen estas regiones del mundo? ¿Y para qué sirven las Ciencias Sociales en estos países? ¿Cómo enseñar Ciencias Sociales desde los patrones y modelos sociales realmente existentes en nuestros países? ¿Podemos apostar por unas Ciencias Sociales críticas, bajo renovados paradigmas de interpretación?

La enseñanza de las ciencias sociales

Si el panorama no es muy alentador, si el neoliberalismo como ideología y pensamiento social ha triunfado, y las sociedades globalizadas han transitado a la posmodernidad, ¿que enseñamos o estamos enseñando en las escuelas en el área de las Ciencias Sociales?, ¿Cuáles deberían ser los tópicos de actualidad?, y ¿como hacemos un recorrido por la historia de la crisis de las Ciencias Sociales, sin que caigamos en el desanimo? ¿Cuáles son los retos para el continente latinoamericano?

A finales de la última década del pasado siglo, Imanuel Wallernstein convocó a través de un trabajo esplendido a “impensar a las Ciencias Sociales”. Es decir, a *deconstruir* el pensamiento social desde esferas y aristas distintas (estructuras, sujetos, grupos, interacciones, clases, ideologías, etc.), puesto que estas categorías dicen cada vez menos o explican cada vez menos la “fenomenología” de lo social. Siguiendo a Octavio Ianni:

Sucede que el Objeto de estudio de las ciencias sociales se ha ampliado más allá de la capacidad interpretativa de los conceptos ya conocidos... Una biografía no expresa la autonomía o la identidad del individuo ni se explica lo suficientemente en el seno del grupo, la clase o la sociedad nacional... Los problemas con los que se enfrentan las ciencias sociales parecen rebasar la capacidad interpretativa de los conceptos ya conocidos. (Ianni, 2004: p. 112)

Por otra parte, pareciera que se impone en la enseñanza de lo social (sobre todo en educación superior) la “teoría” de la inexistencia o relatividad del pensamiento teórico-social.

Ha ganado terreno y expansión la investigación aplicada, práctica, útil, empírica. Y en la educación básica, una suerte de repetición de las categorías fijas de las principales corrientes de pensamiento europeo... fijas también.

Del exceso de teorización hemos pasado a la ausencia legitimada de teorización, y hoy incluso, según el Colombiano Orlando Melo... “Los estudiantes avanzados, en este momento, parecen haber renunciado a todo esfuerzo de unificación teórica, a todo intento de explicaciones globales.

Las críticas «posmodernistas» a la teoría, aún si no son conocidas en sus formulaciones sistemáticas, se han convertido en parte del ambiente académico” (Jorge Orlando Melo, 1990: p.3).

Lo importante, creo yo, no es abandonar los presupuestos teóricos de ningún enfoque, sino consolidar el debate frente a los distintos objetos, mejorar la calidad de las preguntas que nos hacemos, y el tipo de problemas que queremos enfrentar. Las viejas teorías sirven como guías, lo que necesitamos son nuevos conceptos para realidades diferentes.

Pero ¿cómo renovar los planteamientos conceptuales?, ¿cómo revitalizar la teoría?, ¿cómo crear las suficiencias comprensivas para una dinámica y una “realidad social” que superan a las fuerzas conceptuales?.

A los estudiantes –de nivel superior- ya nos les interesa comprender teóricamente a la sociedad, la sociedad soy “yo”, el triunfo del individualismo como ideología e ideación social.

En las escuelas de niveles básicos, a nadie le interesa el futuro, ni siquiera son capaces de visualizarse ellos mismo dentro de un futuro inmediato, se vive al día, se sobrevive al día, y se resuelve lo inmediato.

El fenómeno ideacional colectivo del estudiantado hacen difícil, arduo y cuesta arriba retomar la viabilidad e intensidad del trabajo teórico conceptual sobre la realidad social *desmoderna* (Touraine dixit). Frente al realismo de Alain Touraine, el optimismo de Ianni:

No se trata de pensar que el patrimonio teórico disponible necesite ser abandonado. Nada de eso. Claro que representa conquistas innegables en términos de explicación y comprensión. En él están conceptualizados, categorizados, codificados o taquigrafiados aspectos básicos de la micro y macro social. Pero se trata de reconocer las conquistas teóricas ya alcanzadas por las ciencias sociales pueden ser desarrolladas, renovada. (Ianni: 2004: p. 112)

Para quienes la renovación de los marcos conceptuales nos deberán llevar, no sólo a miradas propias de la micro-sociología (sujeto, percepciones, representaciones, significados) o de la macro-sociología (procesos, instituciones, estructuras, sistemas), están conscientes de que el mundo académico avanza hacia las meta-interpretaciones, de carácter complejo, holístico y transversal.

Sin embargo, las consecuencias dramáticas de la hegemonía ideológica del neoliberalismo y el individualismo y sus repercusiones en los modelos de enseñanza e investigación social han dado pie a la “valorización social” de gabinetes de investigación social aplicada, de las llamadas de corto alcance, investigaciones de opinión, investigaciones descriptivas bajo el modelo de “ajuste”, y se han abandonado las preocupaciones y los financiamientos para investigadores de mediano y largo plazo, el trabajo antropológico y sociológico –sobre todo en latinoamérica- se hacen cada vez más difíciles e intermitentes. Boron Atilio lo plantea de la siguiente forma:

Lo que ahora se ha institucionalizado es un nuevo modelo de investigación que en poco responde a los cánones más elementales de una metodología científica. Una investigación breve, acotada -diríamos casi pret a porter, como esas ropas que se compran listas para usar- realizada sobre la base de otro tipo de soportes institucionales, con las consultoras o firmas de consultores, públicas y privadas, en primer lugar. En este sentido, un dato muy significativo -y preocupante- del panorama de la sociología latinoamericana ha sido la transformación de algunos antiguos centros de investigación en empresas de consultoría, fenómeno que se observa en casi todos los países en la región. Este estilo de investigación ha logrado introducirse dentro de las universidades e instituciones públicas, aquejadas por un fuerte déficit de financiamiento y que por lo tanto fueron cortésmente invitadas por las autoridades a "autofinanciarse", a recurrir a fuentes externas para sufragar -con proyectos específicos de investigación que obviamente deberán responder a los intereses de los nuevos financieristas- una parte creciente de su presupuesto y, dentro del mismo, las remuneraciones de los profesores. (Boron, 2006: p.5)

Las revoluciones perdieron sentido, los héroes sociales se esfumaron, el pensamiento crítico quedó abandonado, la enseñanza de las ciencias sociales, y desde luego de la Sociología, han incrementado su grado de dificultad por la falta de interés del estudiante.

Aunado a todo esto el grado de abandono de las preguntas centrales sobre las condiciones sociales de Latinoamérica y sobre todo de México, se perdieron en el vacío, y que hoy son la condición básica de un buen “académico”; la alienación académica se impuso y se promovieron y fortalecieron aquellos “autores” que legitiman el *status quo*.

Los gobiernos arrinconaron en los sistemas públicos de educación superior a las academias críticas, a los profesores contestatarios, a los profesores activistas. El

trabajo académico se redujo a la planeación en cubículos individuales, la exposición de contenidos ahistóricos y en su mayoría repetitivos, y a la asignación de “calificaciones” a sus alumnos.

Los investigadores fueron abandonados a su suerte, a excepción de aquellos que se sumaron gustosos al paradigma neo-dominante y que cambiaron salarios, viajes, y status a cambio del pensamiento crítico.

Todo esto obviamente va configurando el difícil panorama por el cual transita hoy la sociología latinoamericana. Y este panorama se agrava cuando analizamos la verdadera "contrarreforma universitaria" puesta en marcha en América Latina en las décadas de 1980 y 1990. Contrarreforma que ha consistido en limitar la autonomía y los recursos financieros de que disponen las universidades, limitación llevada a cabo de maneras más o menos encubiertas pero en cualquier caso inocultable. Hay una creciente discrepancia entre el proceso de masificación de la enseñanza superior en América Latina -que responde, entre otras causas, al acelerado ingreso de las mujeres a la educación universitaria, las legítimas aspiraciones de ascenso social de diversos grupos y las nuevas necesidades del paradigma productivo prevaleciente en la mal llamada "sociedad de la información"- y la dotación de recursos presupuestarios que los estados han asignado para atender a esa renovada presión sobre las estructuras universitarias. (Boron, 2006: p.6)

En buena parte de las universidades mexicana existe una simulación, sobre todo las estatales, aunque habría que decirlo con franqueza, incluidas muchas de las concentradas en la ciudad de México, que presumen de “calidad” y “excelencia”.

Aunque también hay que decirlo, se ha ido consolidando un núcleo de centros especializados, colegios e institutos que poco a poco han ido consolidando su nivel y prestigio nacional e internacional (Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Colegio de la Frontera Norte, Instituto de Investigaciones de la UNAM, Dirección de Estudios Históricos del INAH, etc.).

Hasta el año 2000 México contaba con tan sólo 340 investigadores sociales!!, para 2008 su número se incrementó a 2187 (un incremento de 543%). No obstante lo anterior, en el área de las Ciencias Sociales, los presupuestos para investigación son infinitamente más pequeños que para otras áreas, ciencias exactas o salud.

Al respecto, en las palabras de bienvenida que Cristina Puga diera en el marco del congreso nacional de ciencias sociales, señala:

Las ciencias sociales están aparentemente condenadas a una permanente defensa de su legitimidad tanto frente a aquellos que se sorprenden de que sus hijos quieran ser antropólogos, polítólogos o geógrafos y preguntan, no sin razón que si de eso se come, como de los científicos del otro lado que dudan de nuestros resultados y nuestras formas de trabajo, y también, desafortunadamente, frente a quienes otorgan financiamientos y presupuestos que, invariablemente son menores para las ciencias sociales que para cualquier otra disciplina científica [...] Un mayor reconocimiento a las ciencias sociales debería expresarse por mayores recursos a la investigación y por su aprovechamiento por parte del sector público. (Cristina Puga, 2009)

Para nadie es desconocido que las universidades del país, sobre todo las estatales, carecen de presupuestos, de acervos bibliográficos actualizados y suficientes, bajo manejo de idiomas extranjeros, analfabetismo digital y computacional, inasistencia a Congresos Nacionales e Internacionales y nulos apoyos económicos para participar como conferencistas, como expositores en congresos, en viajes y prácticas de campo, todo lo cual crea un cerco muy limitado para el desarrollo y la competitividad internacional de las ciencias sociales latinoamericanas.

"El incremento presupuestal institucional entre 2006 y 2009, calculado en pesos constantes, ha sido de entre 4% y 9% y ha repercutido, principalmente, en los renglones destinados a sueldos y estímulos; sin embargo, en el resto de las partidas el incremento ha sido poco significativo." (Casas Guerrero; 2009: p. 07)

Está claro que el control presupuestal sobre los alcances y posibilidades de las Ciencias Sociales se determinan desde los centros del poder del Estado, y esto sin contar, lo que muchos autores sostienen, el innegable control ideológico de los principales centros americanos y europeos que califican y “evalúan” los contenidos de los artículos y las investigaciones sociales y de todas las áreas.

La agenda social está bajo fuertes controles y límites de expansión. El acceso no solo está controlado sino “vigilado”, incluso desde los famosos sitios sociales y *blogs* que tantos estragos han hechos al control y la gobernabilidad reciente en esos países (Francia, España, Gracia e Inglaterra).

En las economías envejecidas, los jóvenes además pueden tener que financiar el aumento de las prestaciones sociales. Si esa sensación de desencanto alimenta la protesta política, el extremismo o simplemente el crimen y el desprecio por la ley, los actuales disturbios, destrucción e incendios en Londres -entre los peores registrados en Europa Occidental en décadas - sugieren que la política y las protestas podrían ponerse muy mal en los próximos años [...] Pero dos dinámicas en particular pueden estar ahora actuando como un poderoso acelerador: el surgimiento de las redes sociales que permiten una rápida organización poniendo a las autoridades a la defensiva y unos cambios económicos que agravan las dificultades ya existentes. (Reuters: 09/08/2011)

En consecuencia muchos autores, como Immanuel Wallerstein (Ciencias Sociales) e Ilya Prigogine (Física y Química), se preguntan si será posible desarrollar a las Ciencias Sociales fuera de los tradicionales conceptos eurocéntricos, o impulsar enfoques transdisciplinares o integrales, e incluso bajo miradas regionales y locales. En nuestro caso, una mirada latinoamericana, recuperadora de nuestra historia de colonización y de inter-dependencia económica con la potencia americana, de desigualdades sociales marcadas y de coexistencia de varios estadios de desarrollo dentro de un mismo país.

Para tal efecto, el debate se centra sobre todo en reconocer cuales serían las principales tesis dentro de las Ciencias Sociales que tienen vigencia y actualidad, que axiomas han quedado para la posteridad como invalables en la comprensión de la organización social de la “civilización” moderna, y cuales, muy a pesar de las academias, han sido transitorias y fugaces. Además de explorar nuevos conceptos y categorías de análisis.

[...] lo que ha tratado Wallerstein de argumentar al resumir la “cultura sociológica”, es que esta pudiera sintetizarse en tres axiomas o proposiciones claves: la realidad de los hechos sociales (Durkheim), el carácter perenne y permanente del conflicto social (Marx), y la existencia de mecanismos de legitimación que regulan y contienen los conflictos (Weber)...La obra de Immanuel Wallerstein, al igual que la de Prigogine en el terreno de la física y la química, y la de Edgar Morin en lo que respecta al pensamiento complejo, se encuentra en la vanguardia de la reflexión prospectiva sobre las ciencias sociales y constituye en forma más o menos explícita una crítica al eurocentrismo y una superación de sus paradigmas.” (López Segrera, 1999: p.4)

La academia ha quedado atrapada en el pasado histórico y romántico, el presente caótico y el futuro incierto y sin horizontes claros. La alternativa

transdisciplinaria busca acomodo y una atalaya desde donde mirar el “nuevo desorden social”: fundamentalismo religioso, biodegradación ambiental, hambrunas regionales, estados fallidos, terrorismo internacional, Insuficiencias de la democracia occidental, etc.

Por otro lado, la legitimación de las disciplinas particulares tal y como fueron concebidas en el siglo XVIII, pensadas por los fundadores europeos y anglosajones, luchan denodadamente por no perder “identidad” y especialidad.

Por ahora nuestros planes de estudio, en todos los niveles, incluso superiores han quedado fijos y ausentes de este debate, aun cuando se puede decir que las vanguardias del pensamiento científico en estos tiempos coinciden en la importancia del diálogo transdisciplinario, de allí que sea “necesario eliminar las fronteras tajantes y artificiales no sólo entre disciplinas propias de las ciencias sociales, historia, economía, derecho..., o de las ciencias duras, física, matemática, biotecnología..., sino incluso entre ciencias sociales y humanas y las exactas y naturales.” (López Segrera, 1999: p.20).

Por supuesto que esto no implica, renunciar a la forma especializada en que cada disciplina ha definido y construye sus objetos de estudio, sin embargo autores como Ilya Prigogine, I. Wallerstein, Edgar Morin, Pablo González Casanova, Theotonio dos Santos, Enrique Leff, Aníbal Quijano y Xabier Gorostiaga, entre otros, nos han enseñado el camino del diálogo o encuentro transdisciplinario.

De allí que sea tarea de las instituciones educativas, los colegiados académicos o comisiones de especialistas:

[...] constituir programas de estudios de carácter transdisciplinario en torno a un tema y problema de investigación dado y con la participación de profesores invitados de otros países. Sería necesario establecer estos programas de investigación de carácter interdepartamental con centros de excelencia de la región (cooperación Sur-Sur) y de fuera de ella, que estén en el estado del arte de las disciplinas con que se aborda el tema de investigación dado. (López Segrera, 1999: p.20).

Las Ciencias Sociales “deconstruidas” desde Latinoamérica y para explicar los procesos sociales internos serán la clave para los años que vienen en este siglo.

Debemos reconocer que las Ciencias Sociales llegaron apenas el siglo pasado, y eso en los años 40’s, es decir, apenas y podemos hablar de 70 años de hacer

ciencia social en México y otras partes de la América Latina. Nuestra región y particularmente nuestro país, carecen de una visión estratégica, la globalización nos ha subsumido en modelos de desarrollo que no controlamos, pero para nuestro pesar, no hemos sido capaces de fortalecer, ampliar y ejercer el pensamiento crítico.

Las Ciencias Sociales y su didáctica

Aún y con todo el panorama antes analizado, me parece pertinente rescatar para todas las Ciencias Sociales, en especial para la Sociología, el reconocimiento de su complejidad conceptual, la insistencia en su carácter de ciencia y la claridad de su objeto de estudio.

Tampoco esta demás seguir insistiendo en los principales paradigmas de abordaje de ese objeto, las teorías que se consolidaron bajo esos principios de conocimiento, pero sobre todo la generación de nuevas preguntas y respuestas para fortalecer la investigación social contemporánea.

Reconocer la transdisciplinariedad no debe menguar, ni distraer, el carácter disciplinar, específico (de la sociología) y de cada una de las Ciencias Sociales.

Yo siempre empiezo mi clase de “Didáctica de la Sociología”, preguntando al alumnado, si para *enseñar* sociología es necesario *saber* sociología, y esto desencadena un debate dentro de los contornos de lo que nosotros –quienes conformamos esa clase, asignatura o Experiencia Educativa- *creemos* que es la sociología.

Desde mi perspectiva como sociólogo y docente universitario, todo trabajo didáctico (técnica de enseñanza) depende de una perspectiva teórica (sobre la enseñanza), y esta a su vez de una perspectiva epistemológica (del objeto educativo) y desde luego de una visión del mundo situado (Postura frente al mundo).

Yo soy de los que aceptan que la didáctica es una disciplina específica (que tiene como objeto los métodos y las técnicas para enseñar), pero disto mucho de pensarla en una ciencia particular.

Soy partidario de un enfoque técnico de la didáctica que, sin embargo, depende de tradiciones teórico-epistemológicas. En otras palabras el *saber hacer* esta íntimamente relacionado con el *por qué hacer* y el *para qué hacer*.

En este sentido, los profesores de Ciencias Sociales (Sociología) nos enfrentamos a tres clases de objetos: 1) los marcos teórico-conceptuales y recortes de la realidad propios de cada disciplina (historia, sociología, geografía, antropología); 2) los marcos teóricos multidisciplinares (psicología, pedagogía, epistemología) que inciden en el objeto denominado enseñanza, y 3) la selección de las mejores técnicas de enseñanza para el objeto disciplinar específico de que se trate.

Esta distinción hace confusa nuestra actividad docente: creemos saber qué enseñar o hemos elegido qué enseñar (contenidos disciplinares), pero no sabemos cómo hacerlo (técnica didáctica) para el mejor logro de los aprendizajes y para qué hacerlo (propósitos finales de la enseñanza).

Me parece, como parte de mi experiencia en la enseñanza de esta disciplina, que habría, sin duda, que responder con precisión las siguientes preguntas: ¿por qué es necesario –dentro de un plan curricular determinado- que los alumnos aprendan Sociología? Y ¿para qué enseñar determinado tipo de contenidos disciplinares? Determinar el propósito final.

Esto nos llevará de manera directa a la pregunta de ¿cómo enseñar determinados contenidos? Esto supone, además, trabajar intensamente sobre los contenidos a abordar, sobre la construcción de redes y mapas conceptuales, de redes semánticas (que posibiliten el contacto entre el concepto y el objeto del concepto, lenguaje y realidad); capacitar a los profesores en técnicas didácticas variadas y dinámicas grupales participativas, la utilización de recursos tecnológicos diversos más allá de la computadora (fotografía, video, audio, etc.), de preferencia economizar en estructura, nivel de complejidad y pertinencia en el abordaje de contenidos según el subsistema educativo de que se trate (secundaria, bachillerato, licenciatura o maestría).

Y fortalecer, promover o incidentivar la necesaria investigación de campo, a través del contacto directo y físico con la *realidad social* y como elemento intrínseco de la práctica docente.

La Ciencias Sociales y en especial la Sociología requieren, según he podido observar desde mi práctica regional-local, de dejar su carácter teórico e histórico, y pasar a una enseñanza lógico-práctica y socio-contextual.

Por lo tanto, la didáctica de la Sociología debe contemplar elementos formales, conceptuales, pero de observación cotidiana, mundana y presente: situar la enseñanza, para que se corresponda con un contexto sociocultural de referencia.

Debemos recordar que lo que exige una buena Didáctica de la Sociología es saber desdoblar o reconstruir los saberes científicos en saberes escolares (máxime, cuando muy pocos se pueden asumir como expertos en la enseñanza de Sociología, ni en secundaria, bachillerato o nivel superior) .

La educación tradicional centrada en la enseñanza de enunciados y axiomas, demanda nuevas formas de aprendizaje como el aprendizaje autónomo, colaborativo, aprendizaje situacional, aprendizaje por descubrimiento, aprender a aprender, entre otras nociones de aprendizaje que la reforma educativa asume como actualizaciones del aprendizaje. A primera vista, son loables estas nuevas figuraciones de la educación porque apuntalan nuevas formas de producir y transmitir conocimientos...Es necesario cambiar el sentido de la formación tradicional centrada en la transmisión de contenidos disciplinarios sin conexión con las experiencias de los educandos o sujetos en formación en las escuelas. (Orozco: 2009, p.4)

Para todos los niveles educativos es necesario lograr la coordinación entre contenidos (qué enseñar) y procedimientos o técnicas (cómo enseñar). No olvidemos que lo que pretendemos es abordar la comprensión de una dinámica social donde se entrelazan lo individual, lo social y lo cultural.

Una disciplina escolar se caracteriza por cuatro rasgos que Chervel considera como tales en la medida de que recurren más allá del momento, el lugar y los sujetos que forman parte de situaciones de enseñanza y de aprendizaje particulares, en aulas, instituciones y sistemas específicos. Estos son: la enseñanza de un cuerpo de conocimientos aceptado por todos, la reiteración de formas de motivación para captar el interés de los alumnos, deformas de enseñanza y de estrategias de evaluación. Pensar las Ciencias Sociales escolares buscando cuales son estos rasgos que permitirían concebirlas

como disciplina refuerza la riqueza de éste concepto para comprender mejor qué, por qué y cómo se enseña en las aulas” (Villa, 2009, p.128).

No dejaremos de insistir en la necesidad de diferenciar las aportaciones, debates, crisis y búsqueda de alternativas que proponen las Ciencias Sociales y los *contenidos escolares* que dan cuerpo al área de Ciencias Sociales en secundaria y/o bachillerato.

Son aspectos y cosas de muy distinta densidad y propósitos. Otra cosa sucede en la enseñanza superior, especialmente a nivel de maestría y doctorado. Donde no sólo es necesario sino se exige un nivel de conocimientos y manejo de niveles conceptuales mínimo para poder profundizar en las perspectivas y enfoques que alimentan el conocimiento de lo social.

La experiencia personal me indica que en muchas ocasiones, en las más de las veces, hay que empezar sino de cero, si de lo más elemental.

En todos los casos, los contenidos curriculares, la secuencia de contenidos, su orden, niveles de complejidad, informacional y de comprensión, pero sobre todo de una mirada que nos responda la pregunta ¿para qué queremos enseñar Ciencias Sociales?.

Todo esto requiere de un trabajo pedagógico intenso, sobre todo para poner al alcance de los estudiantes, contenidos básicos que se requieren para responder a los niveles de formación en los que se encuentren los estudiantes.

Para concluir

Cómo enseñar conceptos, teorías, referencias y articulaciones contextuales, es la tarea más fuerte del docente de Sociología.

Esto exige atender a las tres dimensiones comentadas anteriormente: los recortes disciplinarios, los marcos teóricos que inciden en la enseñanza y las técnicas de enseñanza específicas.

Para tales efectos, pareciera existir en ciertos ámbitos burocráticos de los sistemas educativos, la expectativa de descubrir la “magia” de la Didáctica en Ciencias Sociales, al haberla convertido en una suerte de búsqueda del santo grail

pedagógico, cuando la respuesta pudiera ser mucho más simple si aceptamos tenerla a nuestro alcance.

Para esto, es necesario promover talleres y cursos de capacitación docente; abrir espacios de diálogo, reflexión y recuperación de las propias prácticas de enseñanza; experimentar estrategias o ensayar técnicas didácticas diversas para trabajar determinados contenidos sociológicos u objetos de enseñanza; para lo cual será fundamental partir de recursos básicos como son los esquemas conceptuales, cuadros sinópticos o comparativos, para llegar a los diarios reflexivos, los fotomontajes, los museo-gramas, la deconstrucción musical, los socio-dramas, el uso del video y el trabajo con programas de computación; pero sobre todo (y esto ha sido un gran error), recuperar y sistematizar las memorias docentes en torno a las experiencias directas en aula, sus resultados, sus logros o insuficiencias.

No se debe olvidar que los profesores llevamos años impartiendo “clases”, pero lo más que nos queda, son las listas de calificaciones.

Los profesores debemos hacer trabajo de cubículo, frente a textos y a la computadora, para enlistar técnicas didácticas que nos permitan promover el aprendizaje. Los alumnos deberán participar e incorporarse a los propósitos del curso.

La didáctica es intencionalidad fundada, es decir, estratégica, por lo cual implica la redefinición de objetivos de aprendizaje y formas para su enseñanza. El binomio educativo parte de una búsqueda de intereses afines, y en el mejor de los casos, han de crear la sinergia necesaria para el despliegue potencial de la creatividad, la imaginación, la reflexión y la comprensión de contenidos de aprendizaje. La didáctica según la entiendo, es un mecanismo de doble vía (quien enseña y quien aprende) que permite una conexión con lo que se debe aprender.

Sin duda, todo esto deberá incorporarse cada vez más frecuentemente, en cada subsistema educativo para promover la enseñanza de las Ciencias Sociales en nuestras escuelas.

Fuentes de consulta

- Boron, A. A. (2006). “Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico”. En: *Tareas*, No. 122. Enero-Abril. Centro de Estudios Latinoamericanos (CELA) “Justo Arosemena”. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar122/03boron.pdf>
- Casas Guerrero, R. (2009). *Plan de Desarrollo Institucional 2009-2013*. Instituto de Investigaciones sociales. México: UNAM.
- Ianni, O. (2004). *La Sociedad Global*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Jiménez, J. A. (2002). “Sociología y Complejidad en la obra de Edgar Morin.” En: Velilla, Marco Antonio [Compilador], *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*. Colombia: Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior/UNESCO.
- López Segrera, F. (1999). *Conferencia Mundial Sobre la Ciencia*, “Proyecto de Declaración”, París, Francia: UNESCO-CIUSS.
- Silva Echeto V. “Comunicación y Emergencia de nuevos campos de estudio”. El Portal de los estudios de comunicación, 2001-2010. Barcelona: Institut de la Comunicació (InCom-UAB).
- Orlando Melo, J. (1990). “El estado de la sociología en Colombia”. Historiador. Actual asesor presidencial para la defensa de los Derechos Humanos. Intervención en la mesa redonda convocada por la Asociación Colombiana de Sociología sobre (Bogotá, mayo 18 de 1990).
- Orozco Fuentes, B. (2009). “Competencias y Curriculum: una relación tensa y compleja”. Marzo de 2009, pp. 24. www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental [Consultado: 24/10/2011]
- Portantiero, J. C. (1989). “Perspectivas de las Ciencias Sociales en América Latina”. Universidad de Buenos Aires. *Working Paper* No.5. Barcelona.
- Puga, C. (2009). “Texto de bienvenida”. II Congreso Nacional de Ciencias Sociales. Oaxaca: Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECSO).
- Touraine, Alaine (1989). *¿Podremos vivir Juntos? (El destino del hombre en la Aldea Global)*. Brasil: Fondo de Cultura Económica.
- Reuters (09/08/2011). “Revuelta en Londres sugiere más riesgos por malestar joven: Disturbios Londres”. www.aguasdigital.com. [Consultado: 20/19/2011]
- Villa, A. B. (2009). Cap. IV. “La Escuela y la Construcción del Currículo en Ciencias Sociales I”. En Insaurralde, Mónica L. [coord.] *Ciencias Sociales –líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas-*. Primera Edición-Junio. Argentina: Noveduc libros.

Educación para una ciudadanía democrática: entre la memoria, el presente y el futuro

Jorge Campa Pérez

Resumen

La identidad que como ciudadanos reclama nuestro tiempo histórico no es una tarea de reproducción que se da en las aulas de manera natural, sino una intencionalidad que hemos de impulsar de manera estratégica para no permitir la repetición de los errores que han marcado nuestro pasado y presente. En este sentido, la labor de los docentes se convierte en una tarea en donde la recuperación de los sucesos sociopolíticos, permite generar posibilidades aprendizajes contextualizado y lleno de nuevos significados. Llenar las dinámicas de aprendizaje de significado histórico, no ha de ser pensada sólo para los niveles escolares básicos, sino que han de permear todos los itinerarios educativos de los mexicanos. De allí que la interacción de los educadores con sus alumnos es una oportunidad inigualable para generar espacios de aprendizaje, en donde los éstos construyan a diario su identidad ciudadana e histórica en un momento histórico donde se requiere de la responsabilidad social de todo habitante de la región. Desde esta óptica, como actividad de clase en un posgrado orientado a la especialización docente, se ha planteado abrir un espacio en donde el debate académico propicie en los estudiantes una fractura epistemológica para enfrentar la inercia cultural de no pensarnos como responsables del presente histórico, por lo que se suele abrirse un campo de visión, para comprender y repensar la acción educativa, promoviendo en el ánimo de los participantes, la pertinencia de contextualizar las experiencias de aprendizaje de sus propios alumnos y animarles a asumir su papel en el devenir de la región. Sobre ello se reflexiona en este texto y compartimos lo alcanzado.

Palabras clave: Educación, ciudadanía democrática, contexto histórico social, enseñanza situada.

Introducción

Reconocer en nuestros estudiantes de los diversos niveles educativos la ausencia de memoria histórica, de interés por las condiciones sociohistóricas que van marcando el diario acontecer, es cada día más frecuente.

Con ello, la desaparición de la indignación y la protesta frente a la violación sistemática de los derechos humanos o el mal actuar de las instituciones que garantizan los derechos sociales por parte de diversas autoridades tanto públicas como privadas, se convierten en el punto de partida de una serie de estrategias de aprendizaje encaminadas al fomento de un sustrato ciudadano con otros matices.

Los docentes y padres de familia no podemos obviar que la identidad ciudadana con sentido de responsabilidad democrática no es asumida por los estudiantes de manera natural, pues en ese diario acontecer se presentan múltiples transgresiones a la generación de condiciones de sostenibilidad regional.

Por lo que, se requiere generar experiencias y situaciones de aprendizaje que propongan intencionadamente un contraste significativo orientado a propiciar condiciones de futuro.

En este sentido, como parte de una estrategia didáctica implementada en un grupo de maestría, se definió un mecanismo para generar un proceso de indignación frente a la ausencia de memoria y de desconocimiento del contexto sociohistórico en el que viven tanto adultos como estudiantes, aduciendo a la imposibilidad de poder cambiarlo.

Lo grave es que la totalidad de los estudiantes de este programa educativo han sido docentes del nivel medio y superior.

Dicha estrategia de clase tuvo frutos interesantes pues sin ser indicadores de evaluación de la experiencia educativa, más del 50% por ciento de los estudiantes decidieron incluir en sus productos finales condiciones para situar los aprendizajes de sus diversas clases en contextos reales, justificándolo en la urgencia de hacernos responsables del presente y futuro del desarrollo regional.

El texto que se integra a este capítulo recupera parte de esa experiencia para situarla en un contexto reflexivo que contribuya a generar diálogo y discusión a propósito del papel que le corresponde a la educación para favorecer una ciudadanía democrática.

Paradojas identitarias del modelo educativo centrado en la enseñanza

La docencia universitaria presenta ya desde hace más de una década una serie de transformaciones en cuanto al desempeño docente.

Una de ellas promovida principalmente por las características de las identidades sociales de los estudiantes que hoy van llegando a las aulas.

Al parecer, el modelo educativo tradicional centrado en la enseñanza va perdiendo su legitimidad por el mismo comportamiento presentado por aquellos que se saben en medio de la trama de aprendizaje, pero que requieren de otro tipo de atenciones y exigencias que distan mucho del modelo de relación fomentado en la tradicional práctica docente.

Nos sorprende a algunos docentes reconocer que los nuevos educandos van adoleciendo de ciertas cualidades de la vida adulta, tanto en el ámbito de los conocimientos como de las habilidades y actitudes, principalmente dirigidos al desarrollo de un comportamiento autónomo que posibilite la convivencia pacífica en condiciones de igualdad, es decir, respetando el marco legal y normativo que orienta y da sentido a la interacción entre ciudadanos.

Así, algunas de las prácticas de los jóvenes universitarios distan mucho de ubicarse en las condiciones de desempeño para el logro de los resultados esperados de acuerdo a los objetivos curriculares que han definido las instituciones educativas.

Esto es, que muchos de los universitarios veracruzanos, ya sea en el ámbito de licenciatura o maestría, se manifiestan con una actitud distinta frente al aprendizaje, a la relación con el docente y a su papel dentro de este fenómeno de reproducción social llamado educación.

Las aulas universitarias han ido transformando sus propias dinámicas pues estos estudios no representan más, dentro de los imaginarios ciudadanos, la condición de posibilidad de conseguir ascender en la escala social o para encontrarse en una mejor condición para incorporarse y ser parte de los distintos campos profesionales.

En este sentido, es interesante el análisis que realiza Claude Dubar (2002) sobre las crisis de las profesiones, en donde los campos laborales han mostrado dinámicas diferentes a los de las generaciones anteriores, declarando así el decrecimiento de la sociedad salarial.

En México, en las décadas de los 80's y 90's, se pensaba que los estudios universitarios generaban las condiciones formativas para desempeñar profesiones y labores que colocaran al ciudadano en un nivel de vida mayor del que provenían sus padres, y con ello, eran considerados como la mejor herencia que podría dejárseles: la educación; un estado que posibilitaba a los estudiantes una actitud distinta frente al proceso educativo, centrada en aprender de aquellos que se reconocían como expertos en las disciplinas académicas, independientemente de sus estrategias didácticas o de la inteligencia emocional de los mismos para dirigirse a los estudiantes.

Lo que en otro contexto sociohistórico hubiese definido Freire como “educación bancaria” (1970).

A su vez, la responsabilidad de aprender recaía en los estudiantes como única posibilidad de alcanzar aquellas metas que se habían planteado pues no habría ninguna estructura social que les sostuviera al término de los estudios, y desde esta perspectiva, era indispensable vincularse con los distintos ámbitos laborales para adquirir la experiencia que permitiera un ingreso más rápido a los campos de trabajo.

Luego entonces, en las aulas universitarias se presentaban estudiantes que tenían que asumir su propia responsabilidad para prepararse y adquirir los conocimientos básicos que les permitieran desempeñarse profesionalmente en un futuro cercano, en el cual decidir y jugarse la vida, asumiendo las consecuencias de las decisiones tomadas.

Por tanto, ser universitario significaba el inicio de las prácticas del mundo adulto, del ejercicio ciudadano de diseñar itinerarios vitales que le permitieran construirse un futuro, incierto, pero con muchas posibilidades de éxito.

Era de esperarse la generación de identidades democráticas, o como define Touraine de “sujetos con razón, libertad y memoria”. (2000: p.185).

Era entonces indispensable la autorregulación del comportamiento de acuerdo a aquellos objetivos que uno mismo se trazara, para intentar alcanzarlos en el menor tiempo posible, respetando los parámetros sociales y jurídicos.

En esta dinámica social, la relación de los docentes con los estudiantes radicaba principalmente en la transmisión de conocimientos y en la generación de ciertas estrategias que posibilitarán la adquisición y dominio del aprendizaje por parte de los estudiantes, pero sin suplir la responsabilidad de su auto-aprendizaje; mucho menos, de ser condescendiente con los mismos, aduciendo al profesionalismo y al respeto a los roles y funciones dentro de esa estructura social.

El profesor era la autoridad en el aula, quien dirigía y coordinaba las acciones educativas. Cumpliendo así el papel de reproducción sociocultural que guarda la escuela de acuerdo a Bourdieu y Passeron (1998).

Esta situación implicaba el hecho de que, en ocasiones, los docentes pudiesen agredir los derechos de los estudiantes; sin embargo, frente a ello, los alumnos se sabían con la posibilidad de defenderse de estas situaciones, asumiendo que traería consecuencias no siempre positivas, pero reconociendo la necesidad de hacer valer su opinión y su libertad.

En otras palabras, el educando comprendía que la defensa de su dignidad personal y/o social implicaba una confrontación con la autoridad del profesor, que no traería, necesariamente, consecuencias del todo gratas, pero que sí establecía un escenario de respeto y procuración de justicia en el escenario educativo.

Este modelo, que pareciese casi perfecto o estructurado o, por otro lado, adoctrinador, intolerante y represivo, representa precisamente una serie de problemáticas de fondo que han sido puestas en la mesa de discusión pues transgrede algunos de los derechos humanos de los estudiantes pero, que al mismo tiempo, no podemos dejar de reconocer que los hace fuertes para enfrentar diversas situaciones de la vida cotidiana, del mundo laboral y personal en el que los estudiantes tendrían que defenderse.

Sin embargo, es claro que era un modelo que distaba de reconocer la diversidad de intereses y estilos de aprendizaje, así como de los ritmos que tienen los estudiantes para adquirir conocimientos o alcanzar óptimos desempeños.

Era un modelo, en donde los estudiantes más que ser sujetos del aprendizaje eran objetos depositarios de las distintas sapiencias de los docentes.

Esto es, se trata(ba) de un modelo que exigía, disciplinariamente, un determinado tipo de relaciones y prácticas propias de un mundo adulto, que demandaba el alumno aprendiese a respetar los códigos normativos sociales y jurídicos, así como a fortalecer su inteligencia emocional para no encontrarse endeble frente a las dinámicas sociales del mercado y de la vida personal.

Nuevas paradojas identitarias del modelo educativo centrado en el aprendizaje
Dentro de las *doxas* de múltiples docentes en los distintos niveles de educación se refleja la incomprendición a los cambios existentes en las prácticas y saberes de los estudiantes que hoy asisten a las aulas.

Se manifiestan grandes quejas respecto a las deficiencias en conocimientos previos que hacen posible la adquisición de los nuevos aprendizajes, pero principalmente, la incomprendición mayor radica en el desconocimiento de aquellas características y atributos que definen las identidades sociales que caracterizan a los estudiantes con respecto a su papel y función dentro de las dinámicas escolares.

Podemos reconocer que los intereses de los estudiantes de licenciatura y maestría no se encuentran centrados en adquirir conocimientos para alcanzar una mejor condición de vida.

Por el contrario, al parecer, los estudios de licenciatura representan un paso natural dentro de los itinerarios vitales que son fomentados por los padres de familia y que son asumidos de la misma manera por los estudiantes universitarios.

En palabras de un estudiante de primer semestre de licenciatura en psicología de una universidad del Puerto de Veracruz: “estudiamos porque es lo que nos toca hacer, nos mandaron nuestros papás, pero en verdad no estamos muy convencidos

de que esto es lo que queremos. Nos gustan otras cosas, pero esto es lo que hay y pues ni modo, hay que estudiar algo, ¿no?".

Esto significa que, efectivamente, la actitud que manifiestan muchos de nuestros estudiantes universitarios no es la de una decisión consciente que les permitirá asumir su propia vida desde esta labor profesional, sino la de continuar con lo que les ha tocado vivir, con continuar obedeciendo a la voluntad de unos padres y de una sociedad que les ha conducido por los itinerarios educativos, aun a pesar de que sus intereses disten de estos "modelos de vida buena", desde la perspectiva de Adela Cortina (1997).

En este sentido, los padres de familia, reconociendo sus propias funciones parentales, quieren proteger el bienestar de sus hijos reproduciendo aquello que socialmente se ha considerado como necesario para desempeñarse en los mercados laborales, pero paradójicamente, eliminando la decisión de los hijos para que asuman su propia autonomía y sean capaces de tomar decisiones razonables y racionales (Touraine, 2005), en aquellas dimensiones que sostendrán su vida en el futuro.

Éstos, con el afán de darles lo mejor a sus hijos y evitarles que sufren las consecuencias de no capitalizar las experiencias educativas, prefieren soportar sobre sí mismos las responsabilidades vitales de sus hijos, pensando hacer el mejor bien para ellos (Beck, 2006; Lipovetsky, 1998).

Parafraseando a Lechner (2001), nadie defiende aquello que no considera como propio, aquello que otros han decidido para uno, sin reconocer la importancia de participar en la toma de decisiones.

En esta perspectiva, ¿cómo será posible que los estudiantes asuman su propia responsabilidad frente al aprendizaje, si no han decidido vitalmente, aquello que desean aprender para sostenerse a sí mismos a lo largo de su vida? ¿Cómo puede ser interesante aquello que yo mismo no he visto como condición de posibilidad para desarrollarse no sólo en el presente, sino también en el futuro?.

Este último cuestionamiento nos abre la puerta al reconocimiento de un tema sumamente agudo y que implica necesariamente la posibilidad real de asumirse como un ciudadano responsable y colaborador en el desarrollo de un Estado Democrático, es decir, en una sociedad en donde la voluntad individual sea respetada legalmente (Touraine, 2000).

Una de las condiciones de los estudiantes universitarios es que al entrar en este nivel de estudios no han considerado la factibilidad de participar en los campos laborales, contemplando así los requerimientos personales y profesionales para lograr aquello que anhelan.

En sus discursos mencionan el deseo por dedicarse a lo largo de la vida a una profesión porque hay un familiar, o alguna persona conocida que se ha dedicado a ello, pero no necesariamente han indagado sobre las condiciones de ese campo laboral, tal como ingresos, dificultades, requerimientos... Pareciese como si todo fuera fácil y sencillo de conseguirse, pues se cuenta con algún pariente o con algún contacto que puede hacerlo posible.

Y consideran que si no funcionan en ese ámbito, se encuentran los padres de familia para seguirles sosteniendo.

En este sentido, ¿cómo es posible asumir la propia responsabilidad de auto sostenerse si se asume como derecho propio y perenne el sostenimiento económico de los padres de familia para lograr o no las metas?

Así, el futuro puede ser incierto pero en el presente se encuentra seguro el apoyo de los padres de familia, quienes se han puesto de garantes de la felicidad de los hijos, de la realización de los mismos.

Un futuro autónomo se encuentra dentro de los anhelos de cada uno de los universitarios, pero no a base de esfuerzos y de autor responsabilizarse de las decisiones que se toman, sino por derecho propio, como arte de magia.

Zemmelman (1998), menciona el surgimiento de un sujeto débil, es decir, de una identidad social caracterizada por la ausencia de voluntad de destino, esto es, con convicciones fuertes que orienten el actuar cotidiano.

Por el contrario, sus protocolos son acomodaticios a las condiciones del medio en el que se encuentran, enraizándolos en el presente y con bajas pretensiones de futuro, por tanto, dóciles para seguir las tendencias contemporáneas y mansos para resistirse a la dominación de ideologías (Dubar, 2002; Bauman, 2003, Lipovetsky, 1998; Canclini, 2008).

Es una generación apática, sin grandes pasiones o intereses que perduren por largos periodos de tiempo, por el contrario, viven de instantes, de pequeños momentos discontinuos, de presentes sin vinculaciones, que socavan los requerimientos no sólo de las profesiones, o de los campos laborales, sino incluso, de las posibilidades del desarrollo humano.

En este sentido, procuran hacer valer los derechos que en ese instante consideran valiosos para ser tratados de la mejor manera posible, pero sin comprometerse en el cumplimiento de las responsabilidades que traen consigo los mismos.

Desean disfrutar de su vida juvenil por encima de la construcción de las condiciones que le posibilitarán mejores futuros. Se consideran perfectos analistas del mundo adulto, pero son incapaces de afrontar las responsabilidades de asumirse como tales.

Desdeñan aquello que en el instante no les interesa, aduciendo a su capacidad para conocer lo que les es valioso o no, aunque no conozcan hacia dónde se dirigen (Lipovetzky, 1998).

Procuran tener relaciones simétricas con las autoridades universitarias, en la cual priman aquellas que responden a sus formas de relación, a sus intereses momentáneos, y valoran la comunicación emocional; esto es, aquella que les hace sentir comprendidos y aceptados.

Desarrollando así climas educativos cálidos, relajados y, desde la cultura anterior, indisciplinados, en donde las normas no se respetan del todo, pues siempre se pueden relajar, posponer, ausentarse. En términos políticos, un estado de derecho relajado.

Estas subjetividades juveniles no tienen sentido ni anclajes de memoria histórica ni social, es decir, desconocen los acontecimientos históricos que han generado presente, y de éste sólo conocen aquello que para ellos es significativo e importante, muy distante lo que está sucediendo a nivel social, político, económico y cultural.

Memoria que brinda sentido de pertenencia a una comunidad determinada (Touraine, 2000), pero que al mismo tiempo, permite apropiarse del presente y encaminarlo críticamente hacia otro estadio (Guerra, 1997)

El tiempo existente es el de ellos, en el que viven, el que significan como importante. No existe un mañana, un futuro. Por ello, se manifiestan como presionados por las exigencias de los tiempos académicos, por las responsabilidades que se les solicitan, pues desconocen el sentido que tienen, pues no responden a sus perspectivas, a sus representaciones sociales, a sus intereses de grupo.

No quiere decir que no se den cuenta del todo de las dinámicas sociales en las que se desarrolla la ciudad: la corrupción como forma de resolver las infracciones a la ley, la impunidad que prima en el sistema de justicia, el asociacionismo como condición para la obtención de fuentes de empleo, el clientelismo para conseguir oportunidades de negocio, etc.

Sin embargo, han sido naturalizados en los protocolos urbanos e impulsados por el “individualismo hipermoderno” (Lipovetsky, 2010: p. 103) de esta generación. Lo cual quiere decir, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Cultura Política aplicada en México en el 2001, que la justicia sólo es deseable cuando a uno le conviene, así como el estado de derecho, o un gobierno democrático.

Nuevos protocolos docentes para potenciar identidades ciudadanas democráticas

Una de las condiciones para que la práctica docente sea efectiva es considerar los saberes e intereses de los estudiantes y reconocer en ellos las áreas de oportunidad para generar nuevos aprendizajes.

Así, contextualizando las estrategias didácticas y situándolas en marcos de realidad (Delors, 1998; Díaz Barriga, 2003) es posible ir construyendo las tramas formativas que fueron omitidas en sus experiencias anteriores.

Preocupante ha sido la experiencia que en diciembre de 2010 fue vivida en la Universidad de Oriente en el posgrado de Desarrollo Pedagógico, en el que asistían 9 profesores de ese plantel con la finalidad de profesionalizar su labor docente.

Un grupo de profesiones heterogéneas que oscilaban desde ingenieros hasta chefs, y uno que otro pedagogo.

Todos ellos con la intención de aprender el arte de la docencia de acuerdo a lo prometido en la promoción del grado académico.

Sin embargo, con un problema en común: la ausencia de un referente no sólo teórico consolidado en los estudios de licenciatura, sino una ausencia considerable de bagaje histórico y contextual que imposibilitaba el análisis sociológico de la educación en busca de reconocer la pertinencia de los programas dirigidos por cada uno de ellos, y de «apropiarse críticamente de su compromiso histórico», de acuerdo a los planteamientos de Zemelman (1998) y Touraine (2000)

Esto dio lugar al diseño de una estrategia para el reconocimiento de su capital ciudadano y socio-contextual en el que se encontraban, partiendo del debate de una serie de preguntas simples de conocimientos que se tuvieron que haber aprendido en más de 12 años de su formación básica, y por otro lado, en el reconocimiento de las actitudes frente al entorno urbano en el que se desenvuelven.

La experiencia motivó la generación de sentimientos de indignación no sólo frente al reconocimiento de que la historia nacional promovida por el sistema educativo responde a la generación de una identidad nacional desde una perspectiva política, sino por la frustración de verse como ciudadanos que desconocen su pasado histórico y las formas en las que son manipulados por los grupos de poder.

Posterior a ello, se le plantearon al grupo una serie de preguntas respecto al contexto sociopolítico contemporáneo tanto del país como del Estado, esta etapa no sólo les brindó la oportunidad de reconocer la apatía que se tiene frente a la política nacional, sino que les permitió también cuestionar los referentes contextuales desde donde se están elaborando las planeaciones didácticas que dicen contribuir en la formación de los futuros ciudadanos.

En este sentido, la estrategia estaba orientada no sólo a generar la indignación personal y grupal, sino a favorecer las condiciones para reconocer el estado de vulnerabilidad ciudadana en la que se encuentran los profesionistas y la población en general, cuando se da la espalda a los diferentes contextos, cuando se decide despreocuparse por aclarar la veracidad de los hechos y cuando se da por supuesto que la vida política y económica del país no es una responsabilidad común.

Dejar las decisiones del rumbo a una clase política, sin dar seguimiento y vigilancia al cumplimiento de las mismas y sin verificar los beneficios que obtiene la ciudadanía, es colaborar en el deterioro de las condiciones de vida que podemos tener en el presente y en el futuro. (González Luna, 2003)

La educación profesional, al igual que la básica y media, no puede centrarse únicamente en la obtención de conocimientos ahistóricos y descontextualizados de las situaciones locales en las que viven, pues eso fomenta un estado de precariedad ciudadana (Dorentes, 2010).

En este sentido, la ignorancia y la ingenuidad se convierten en aliados de un sistema corrupto, que niega en sus prácticas la democracia que dice fomentar y fortalecer.

Sin memoria histórica, académicamente documentada, es imposible indignarse frente a las complicidades que entre los actores políticos y empresarios convierten a la ciudadanía veracruzana en un medio para el enriquecimiento de unos cuantos y la pauperización de la población.

Ser ciudadana o ciudadano, implica necesariamente, en el ejercicio personal y profesional, ser consciente que si queremos desarrollar nuestra región, es urgente que recordemos, que nos indignemos, no sólo por la mala gestión pública que hemos tenido, sino que por nuestra ignorancia e ingenuidad.

Hemos sido nosotros cómplices de nuestra propia infortuna, de la desintegración del tejido social, de la corrupción que ha caracterizado a la función pública, de la vulnerabilidad económica y social en la que vivimos día a día.

Las consecuencias de esta experiencia en las prácticas docentes de los estudiantes de maestría cobró algunos frutos interesantes no planeados intencionalmente pues, aunque la estrategia didáctica generó el ánimo como para apropiarse de su responsabilidad histórica en el ámbito académico, no les fue requerida una aplicación concreta.

Ellos decidieron diseñar sus planeaciones de clase del siguiente ciclo escolar contextualizando cada una de las unidades de aprendizaje en marcos reales de aplicación, manifestando al docente su preocupación por sumarse a mejorar las condiciones de desarrollo de la región, en vez de colaborar en la reproducción de la ignorancia y la vulnerabilidad ciudadana.

La estrategia didáctica

La experiencia básicamente radicó en cuestionar sobre el motivo por el que celebramos la fecha de independencia el 15 de septiembre y en qué consistió el grito de Dolores. Interesante fueron las disputas en torno a recordar la fecha de la independencia y el silencio se hizo presente cuanto llegaron a la pregunta elaborada.

Se explicaron las razones por las que existe un cambio de fecha de acuerdo a los estudios del Colegio de México, mostrando indignación tanto por el dato como tal, así como por darse cuenta que la historia aprendida se encuentra sesgada por intereses políticos.

Esta situación motivó a realizar el segundo cuestionamiento respecto al contenido del “grito de independencia” pronunciado por Miguel Hidalgo, mencionando aquello que es parte de los saberes aprendidos y que son repetidos por los presidentes del México contemporáneo.

Sin embargo, como en el caso anterior, se sorprendieron al enterarse del conflicto existente en el Reino Español en ese momento, y que, al que llamamos grito de independencia, no es más que un movimiento generado por los hijos de españoles en apoyo a la corona española, de acuerdo a la Nueva Historia General de México, (Colegio de México, 2010).

Estos cuestionamientos, tuvieron la pretensión de generar, por un lado, sospecha sobre la veracidad de las creencias que nos ha fomentado un sistema político, y por otro lado, el propiciar indignación por el desconocimiento de información verídica por organismos de alta calidad académica.

No conforme, se explicó además la estrategia política que tienen los presidentes de la Nación presentada en el listado de personajes históricos que son mencionados en el grito de independencia que ellos pronuncian en las festividades patrias, confirmando así el sentimiento de desconcierto e indignación.

Sin embargo, se abrió una serie de cuestionamientos: ¿Qué tipo de docentes podemos ser si no hemos sido capaces de conocer datos tan sencillos del surgimiento de nuestra nación? ¿Con qué sentido histórico y ciudadano estamos formando a los estudiantes? ¿Somos docentes que reproducimos el modelo político impuesto durante tantos años?

Estos pequeños cuestionamientos, fueron ampliados en la siguiente sesión al preguntar sobre los acontecimientos más importantes de la semana en la zona

conurbada Veracruz –Boca del Río por una parte y de la nación, por el otro, de acuerdo a los medios impresos.

Las respuestas fueron recurrentes respecto al desconocimiento de lo que los periódicos informan, mencionando que se enteran a través de la televisión, preferentemente de los que tienen cobertura nacional, es decir, de las cadenas monopólicas.

Sin embargo, la pregunta siguió en pie y no hubo respuesta alguna, pues no recordaban ninguna noticia del ámbito local que hubieran escuchado. Acto seguido se hizo un recuento de las noticias más relevantes y, por parte de ellos se cuestionó sobre la veracidad de la información que presentan estos medios noticiosos.

Fue interesante el debate realizado pues se reconocieron las tendencias que tienen los distintos medios y la influencia en las opiniones de las personas, semejante a la construcción de la historia que elabora y aprueba el gobierno mexicano.

Estos planteamientos, propiciaron en ellos una serie de reflexiones que oscilaron principalmente en torno al papel que están jugando como docentes, más como reproductores de un sistema que propicia ciudadanos desmemoriados y por lo tanto, vulnerables frente a las percepciones intencionadas por los partidos políticos y los grupos de poder.

Esta acción posibilitó ubicar a los estudiantes desde una arista nueva para el análisis social, a fin de comprender la función que puede tener la docencia cuando ésta se encuentra emancipada y, aquella que tiene en la reproducción social cuando se encuentra inmersa en el contexto social.

Conclusión

Es muy cierto que la labor docente se convierte cada día en una tarea compleja y exigente, al necesitar un continuo análisis de pertinencia de los contenidos y estrategias didácticas que diseñamos para el aprendizaje de nuestros estudiantes. Queda claro, que hay una distancia significativa entre las formas culturales en las

que los docentes pensamos el *deber* ser de los estudiantes y las identidades sociales que éstos presentan. Insistir en que ellos sean lo que queremos que sean para que nos dejen dar la clase de acuerdo a nuestros propios parámetros de “buena práctica docente” se convierte en empeño meritorio pero imposible, dado el cambio generacional.

Sin embargo, aunque a las aulas, de cualquier nivel educativo, nos lleguen estudiantes con otro tipo de referentes y formas de relación y significación de la realidad, será indispensable que analicemos académicamente entre pares, tanto las nuevas identidades sociales de los niños y jóvenes, así como los horizontes que ha de tener la educación que brindamos a ellos.

Es decir, decidir si somos aliados de un sistema que pretende ciudadanos enajenados en sí mismos, o si nos sumamos a generar las suficientes rupturas epistemológicas en la comunidad educativa para apropiarnos del presente histórico y plantear en conjunto las condiciones en las que es posible generar un futuro mejor para todos.

La labor no es nada sencilla, pues se requiere asumir una cultura diferente entre profesores, alumnos y padres de familia, pero se presenta como urgente retomar nuestra memoria para indignarnos y ser protagonistas de nuestra historia, no sólo espectadores y víctimas culpables del deterioro y pauperización de la misma.

Fuentes de consulta

- Beck, U. (2006). La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad. México: Paidós.
- Bourdieu, P. y J-C. Passeron (1998) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Ed Fontemara.
- Delors, J. (1998). La educación encierra un Tesoro. España: Unesco.
- Díaz Barriga, F. (2003). “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo.” Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 26 de septiembre de 2011 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Dorantes Ponte, V. M.(2010). *Desigualdad social y ciudadanía precaria. ¿Estado de excepción permanente?*. México: Siglo XXI/UNAM.

Dubar, C. (2002). *Las crisis de la identidades. La interpretación de una mutación*. España: Ediciones Bellaterra.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México. Fondo de cultura económica.

Garcia Canclini, N. (2008) “Los jóvenes no se ven como el futuro: ¿serán el presente”. En *Revista Pensamiento Iberoamericano* “Inclusión y Ciudadanía: perspectivas de la juventud iberoamericana” No. 3, 2^a. Época, encontrado el 30 de febrero de 2011 en el sitio web: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/3/75/0/los-jovenes-no-se-ven-como-el-futuro-seran-el-presente.html>

González Luna Corvera, T. (2003). “Hacia la construcción de ciudadanías democráticas”. En la Revista *Renglones*, Núm. 55 Octubre Diciembre. México, Iteso.

Guerra Rodríguez, C. (1997). “Hacia una sociología del sujeto: Democracia y Sociedad Civil”, en LEON, Emma y Hugo Zemelman [coord.] *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos.

Lecher, N. (2000). “¿Cómo construimos un nosotros?”. En: Revista *Metapolítica*, No. 29, Volumen 7 mayo/junio, México.

Lipovetsky, G. (1998). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. España: Anagrama

_____ (2007). *La felicidad paradógica*. España: Ed. Anagrama.

Touraine, A. (2000). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2005) *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*. Col. Estado y Sociedad. Barcelona: Paidós

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos.

CAPITULO III

**MEDIOS DE COMUNICACIÓN COMO
LUGARES PARA EL APRENDIZAJE**

Influencia de los medios de comunicación en el desarrollo del conocimiento

Ilsy Lara Alarcón

Resumen

Los llamados medios masivos de comunicación ocupan un lugar importante en la sociedad como agentes que informan pero igual conforman conocimiento. Igualmente han sido recursos satanizados por un pensamiento social que ve en ellos la “encarnación del mal”; como quiera representan agencias a través de las cuales se tiene una cierta relación con el mundo y el entretenimiento, por lo tanto sus discursos están presentes en la forma de pensar y ser de las personas. Corresponde entonces a la educación y a los docentes, promover experiencias reflexivas frente a ellos, para lo cual se requiere una actitud diferente en la relación diaria que con ellos tenemos, para que sea en los salones de clases el lugar donde se favorezca una forma crítica de lo que sus mensajes representan. Por lo tanto, la formación en el pensamiento complejo de los estudiantes, podrá ser la oportunidad para desarrollar una actitud crítica frente a la ideología que desde los MMC se construyen a diario.

Palabras claves: Medios de comunicación, conocimiento, pensamiento complejo, educación.

Introducción

Hablar de educación es buscar definir un concepto difícil de asir o dimensionar, particularmente en una época como la que vivimos hoy, donde pareciera necesario que algunas concepciones sean revisadas por lo poco consistente que resultan al explicar realidades engullidas por una incertidumbre que trastoca nuestras certezas y marcos referenciales.

Para todos los que nos encontramos inmersos en el campo educativo, nos suena muy familiar concebir la educación como la “transmisión de conocimientos de una generación adulta a una generación joven”, según Emilio Durkheim¹.

Sin embargo, querer definir de esta manera la educación en nuestra época resulta inadecuada debido a que en la actualidad la transmisión de conocimientos ya

¹ Tomo como base esta definición para mostrar cómo esta concepción ha variado, dependiendo -en muchas ocasiones- de instancias o factores que se relacionan con la perspectiva teórica que las generaciones vamos concibiendo, incluso desde el Modelo Educativo que define las experiencias educativas de los estudiantes.

no se centra únicamente en la herencia adulta o a través de las instancias legitimadas (como son los casos de la escuela y la familia), sino que hoy también se reconoce la interacción con otras agencias de mediación que inciden o intervienen en el desarrollo de procesos cognoscitivos, tales como son las redes de pertenencia social o las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC).

Así, se puede decir que el conocimiento puede provenir de cualquier parte del contexto, incluyendo los pares o personas de la misma edad, lo cual se ve reflejado en el pensamiento de diversos autores entre los que destaca Vigotsky, quien expresa que existe un área denominada zona de desarrollo próximo a la que define como “...el área en la que el niño no puede resolver por sí mismo un problema, pero lo hace si recibe la orientación de un adulto o la colaboración de un compañero más avanzado” (Woolfolk, 1999: p. 49).

Es decir, la educación o el conocimiento ya no sólo es provista por las personas mayores sino también por aquéllos que pueden ser nuestros pares de generación. Ahora bien, cabría preguntarnos ¿la educación recibida actualmente es dada de persona a persona o existen otros intermediarios?

¿El conocimiento sólo proviene de las personas?

Para algunas personas quizá la tradicional transferencia de persona a persona sea la forma predominante de obtener el conocimiento. Sin embargo, si nos ponemos a observar nuestro entorno nos daremos cuenta que en el mundo existen diversos medios que constantemente nos “bombardean” con discursos que van conformando nuestro concepto de mundo.

Esta constante interpelación es una propiedad del tipo de sociedad en la que vivimos, sociedad caracterizada por avances tecnológicos que amenazan con dejar de lado los encuentros cara a cara y el estado de bienestar en aras del predominio de una racionalidad individualista y utilitaria.

En este sentido, Edgar Morin lo ejemplifica cuando señala que la sociedad en la que vivimos actualmente:

... sólo avanzó en la dimensión racional, instrumental y tecnológica, reduciendo la búsqueda del bienestar a una modalidad de consumo casi compulsiva, resultado de un estilo de producción y consumo de los países ricos, que generó los efectos perversos de la degradación del medio ambiente (Morin, 2003: p. 108).

De esta manera nos encontramos ante una sociedad que ha olvidado el trabajo colaborativo y solidario para depender de los medios tecnológicos que, se cree, proveerán de lo necesario para obtener un desarrollo total de la humanidad.

Es importante mencionar que los avances logrados vienen cobijados por relatos ideologizados que no hubiesen llegado a tantas personas sin la intervención de otros medios que sirvieran de mediadores en la transmisión de los mismos.

De esta manera es como los medios masivos de comunicación han ayudado a modelar el pensamiento de muchas personas y en especial a las nuevas generaciones, pues los discursos y significados sobre el mundo suelen ser mediados por la radio, la prensa, la televisión y el cine. (Roiz, 2002)

Estos medios masivos de comunicación (MMC) son los que de una u otra forma influyen en la concepción que se tiene del mundo y, por ende, son referentes básicos en la construcción de saberes entre las nuevas generaciones, ya que la mayor parte del tiempo libre los niños y jóvenes lo dedican a estar en contacto con medios como la televisión, la radio y la internet, agentes de mediación que –se debe decir– no siempre presentan las diversas realidades de nuestro entorno, sino que únicamente dan a conocer aquello que va acorde a los intereses de los grupos de poder con la pretensión de satisfacer las expectativas de las personas que acceden a ellos.

De acuerdo con Roiz:

... los contenidos de los medios de comunicación de masas (aunque en diverso grado y peso y según el medio específico y la situación concreta) tienen influencia, debido directamente a su poder simbólico y seductor sobre los públicos y las audiencias (Roiz, 2002: p. 54).

Es decir, dependiendo del contexto en el que nos encontremos será la influencia que recibiremos de los medios de comunicación. Para muestra de ello observemos a nuestro alrededor y veamos las características que las nuevas generaciones van mostrando, ¿acaso no están siendo influenciadas por la televisión, la radio o el cine?, ¿es la misma ideología que presentan los actuales MMC a la presentada años atrás?

Las respuestas quizás puedan variar, sin embargo, coincidiremos en que muchos de los pensamientos que rigen en la actualidad se deben a todo aquello que los grupos de poder han querido transmitir a lo largo de la historia, aprovechando cualquiera de estos medios.

Autores como Stephan Hasam, Enrique Guinsberg y Marisela Soto en la entrevista que les realizara María Elena Rivera (2004) para el artículo “La influencia de los medios de comunicación sobre los individuos”, hacen alusión al papel que juegan los medios de comunicación como agencias que reflejan los intereses de los grupos de poder, enfatizando en algunos puntos políticos y económicos².

Es importante destacar que para algunos autores hay medios que tiene más influencias que otros, así como la posibilidad de operar en condiciones de privilegio por el marco normativo vigente. Tal es el caso de la televisión, pues en el análisis realizado por Fátima Fernández se sostiene que el regulamiento de la televisión se debe al sistema político del país pues:

Hay cuestiones televisivas que entran en los países sin tocar la puerta, y otras que sólo pueden hacerlo si los que viven dentro quieren abrir. Los avances tecnológicos tienen entrada automática, pero el establecimiento de reglas sociales para el juego de la televisión es un asunto político que implica negociaciones complejas. (Fernández, 2002: p. 110)

Y nos preguntaremos ¿por qué enfatizar en la televisión?. Esto se debe a que la mayoría de las familias cuentan al menos con un aparato como éste y debido a la

² Rivera, María Elena (2004). La influencia de los medios de comunicación sobre los individuos. El financiero. Consultado el 26 de Septiembre de 2007 en el World Wide Web: <http://impreso.elfinanciero.com.mx/pages/Ejemplar.aspx>

variedad de programas, llaman la atención no sólo de las jóvenes generaciones, sino también de los adultos; lo que lleva a la construcción de una realidad caracterizada, por los grupos de poder, tal como sostiene Enrique Guinsberg cuando expresa:

En la medida en que todo sujeto actuará de acuerdo a lo que entienda por «realidad», es comprensible como se busca que todos o la mayoría compartan la que interesa como tal a los sectores del poder, sea para mantener esta estructura o dificultar las transformaciones que atenten contra la misma. De aquí todo lo ampliamente estudiado y conocido acerca de los silencios sobre aspectos que se consideran peligrosos, tergiversaciones y distorsiones, fragmentación de la realidad para evitar conocimiento de la totalidad, etc. (1997: p. 4).

De esto podemos deducir que, no sólo nos encontramos a merced de los medios masivos de comunicación, si no que nos enfrentamos también bajo el influjo de ideologías (no directamente de generación a generación, como Durkheim lo expresará en su definición de educación), pero sí de grupos de poder hegemónicos.

Surge pues la incertidumbre de todos los que nos dedicamos a la educación, ¿cómo hacer para cambiar la manera de ver el mundo?, ¿hay que cambiar los medios masivos de comunicación o sólo la manera de visualizarlos?, ¿la educación podrá ayudarnos? Y si la respuesta es afirmativa ¿qué tipo de educación necesitamos?

Educación del hoy y del mañana

Considero importante destacar que la educación es la base para desarrollar nuevas visiones del mundo, sin embargo es preciso comentar que ante la problemática que enfrentamos, se requiere del desarrollo de individuos críticos del mundo en el que se desenvuelven, pero no críticos en el sentido de encontrar los aspectos negativos en las acciones de los medios o del propio individuo, sino en personas capaces de replantear las formas en que nos estamos desempeñando en el medio y proponer alternativas en pro del desarrollo y beneficio del mismo.

Requerimos pues de un cambio en la percepción de lo que son los medios de comunicación y de la información que éstos nos brindan, cambio que no puede darse de la noche a la mañana pero que se requiere inicie lo antes posible.

Al respecto, es necesario el desarrollo de un pensamiento complejo que permita visualizar la realidad de una manera integral, no fragmentada, para así comprender que no todo está dicho y, por ende, que nadie posee todo el conocimiento en un momento determinado.

Al hablar de pensamiento complejo estamos haciendo referencia a que las cosas no están dadas por sí mismas, es decir, los fenómenos son multidimensionales en la medida que nada en nuestro entorno se despliega de manera aislada pues se relaciona con el resto de las dimensiones que entran en juego en el mundo actual. (Morin, 2003)

De esta manera podemos sostener que a los docentes nos queda un largo camino y un gran trabajo por hacer en pro del mejoramiento de nuestra sociedad.

De la educación dependerá dar las bases a los estudiantes para el desarrollo de capacidades que permitan redefinir los esquemas, relacionando lo que se logra ver no sólo en uno si no en la mayoría de los medios de comunicación que le están proporcionando los fundamentos para conocer lo que está pasando alrededor de su vida.

Para ello se requiere que el docente comprenda que no puede luchar solo contra los medios de comunicación, pero sí podrá utilizarlos para desarrollar en el estudiante habilidades para discernir qué debe creer y qué deberá poner en tela de juicio a la hora de recurrir a ellos.

Para el desarrollo de estas habilidades se requerirá de un trabajo colaborativo en el que constantemente se esté cuestionando lo visto en los medios por lo que es importante destacar que este tipo de actividades pueden llevarse a cabo en los diversos niveles educativos, pues recordemos que desde muy pequeños nos encontramos a merced de diversas agencias de referencia, iniciando por la televisión que es la que más audiencia trae, pues nos encontramos en un país con baja cultura de lectura y, por ende, en muchas ocasiones se omiten ciertas

concepciones de diversas fuentes escritas que podrían ayudar a ampliar los criterios formados con anticipación.

Establecer conocimientos tomando como base los medios de comunicación no implica olvidarnos de las interrelaciones sociales ni de los espacios formales educativos, por ello es preciso destacar que acudir a estos medios no garantiza poseer el conocimiento total, requerimos replantear nuestras ideas a través del intercambio de las mismas, pero sobre todo teniendo presente que debemos cuestionar aquello que sabemos y las fuentes de las que estamos obteniendo dicho conocimiento, no conformarnos con una visión sino comparar lo que cada una de ellas manifiesta de una noticia que esté afectando la sociedad, el país o el mundo entero.

Para lograr que este cuestionamiento sea efectivo, se requiere que la educación desarrolle en el estudiante los saberes necesarios para el desarrollo del futuro que Edgar Morin propone: una educación que cure la ceguera y garantice el conocimiento pertinente, a través de la identificación de los verdaderos problemas y los conocimientos considerados como pertinente; enseñar la condición humana y la identidad terrenal, es decir, hacer entender que el ser humano se encuentra inmerso en un universo, en un mundo al que deberá respetar por ser éste su patria; enfrentar las incertidumbres y enseñar la comprensión.

Esto es, enfrentar las consecuencias de los actos y ser empáticos a la diversidad de pensamiento. La ética de género y los cambios concretos estableciendo una relación entre las partes y el todo, como se dijo en párrafos anteriores, no fragmentar los conocimientos y aceptar que se requieren consensos pero también diversidades para desarrollar el pensamiento complejo que nuestra sociedad requiere para no quedarse estancado (Morin, 2001).

Si bien los medios masivos de comunicación han “manipulado” nuestro conocimiento a lo largo del tiempo, también es cierto que estamos a tiempo de utilizarlos a favor del desarrollo de nuevas formas de aprender, pues pueden servir de base para mantener presente en el pensamiento de que no todo se conoce y que

necesitamos un continuo cuestionar del mundo pero sobre todo aprender a relacionar lo que en éste sucede.

Fuentes de Consulta

- Fernández Christlieb, F. (2002). *La responsabilidad de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós
- Guinsberg, E. (1997). Medios, sujetos y sujetación. Políticas de comunicación. Número 8. Año 2. en el World Wide Web: <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/antiguos/n8/guinsberg10.htm#r12>, [Consultado: 26/09/2007]
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colección educación y cultura para el nuevo milenio. México: Ediciones UNESCO.
- _____ (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Rivera, M. E. (2004). “La influencia de los medios de comunicación sobre los individuos”. *El financiero*. en el World Wide Web: <http://impresos.elfinanciero.com.mx/pages/Ejemplar.aspx>, [Consultado: 26 /09/2007]
- Roiz, M. (2002). *La sociedad persuasora. Control cultural y comunicación de masas*. España: Paidós.

Una reflexión sobre los medios de comunicación y la información en la enseñanza

Gloria Balderas Domínguez

Resumen

En una era donde la información, la comunicación, la competencia en el conocimiento y los avances científicos y tecnológicos nos vuelven seres inmersos en una complejidad inevitable, se vuelve indispensable que los docentes nos sentemos a reflexionar sobre nuestra práctica para llevar a cabo estrategias que permitan a los estudiantes dejar de ser simples espectadores y empezar a actuar como un elemento activo ante las circunstancias que se producen a su alrededor y le permitan moverse en esta llamada -por algunos autores-, era planetaria. En este sentido, nos corresponde primero reconocernos inmersos en ese entramado social influido por todos los cambios y circunstancias que surgen a nuestro alrededor y que nos exigen una constante renovación de los escenarios y las prácticas educativas. Nuestra labor docente, debe tomar conciencia sobre la pertinencia de incluir en nuestras prácticas de aula proyectos educativos que vean a los medios de comunicación con una mirada distinta, pues de lo contrario difícilmente podremos incorporarlos como plataformas para mediar procesos significativos en el desarrollo de competencias y habilidades, este cambio debe partir primero de una reflexión profunda, sobre nuestras formas de percibir a los medios de comunicación y los avances en las tecnologías y cómo estos vienen siendo determinantes en muchos ámbitos de la vida cotidiana, para de esta forma resignificar nuestra práctica educativa a través de su incorporación eficaz en las instituciones. En virtud de ello, se vuelve necesario que los docentes nos capacitemos para utilizarlas y sacar el máximo provecho de ellas, es decir, tenemos que posibilitar otras competencias y otras habilidades entre el profesorado.

Palabras clave: Educación, medios de comunicación e información, constructivismo, enseñanza-aprendizaje.

Si su hijo vive al borde del océano, más vale enseñarle a nadar que construir un muro alrededor del mar".

Hay quienes aprecian los beneficios del agua.

Otros, en cambio, miran el océano con desconfianza.

Pero lo que nadie discute es que si no se sabe nadar,

los riesgos de ahogarse son mayores

Roxana Morduchowicz

Primeros apuntes

Actualmente, es muy común escuchar hablar a los colegas docentes sobre la influencia que ejercen los medios masivos comunicación e información en nuestros estudiantes, se habla de ellos en Juntas de Academia, charlas entre docentes, cursos de capacitación, etc.

Sin embargo, poco se escucha hablar de nuevas propuestas o proyectos encaminados a retomar dichos medios como recursos didácticos en nuestras prácticas cotidianas en pro del aprendizaje de nuestros estudiantes. Como vivo ejemplo de ello, encontramos que en muchos salones de clase el gis y el pizarrón o ya mas adelantados, el marcador y el pintarrón, continúan siendo muchas veces la principal tecnología para la distribución de conocimientos en el salón de clases.

Todo ello pese a los adelantos tecnológicos que cada vez más nos exigen, como docentes, su incorporación al ámbito educativo.

La evolución de los medios de comunicación e información gracias al avance de la tecnología ha permitido la inclusión, en ocasiones más lenta de lo que la propia tecnología avanza, de otros medios como los proyectores, diapositivas, el audio y video, sin embargo, estamos conscientes que aun falta mucho por hacer al respecto.

Por otra parte no podemos negar que, actualmente, las computadoras y la internet pueden ofrecernos la oportunidad de brindar nuevos espacios para la formación de los estudiantes pues a través de ellos, podemos proporcionar un espacio de ayuda pedagógica en el cual se tenga la posibilidad de facilitar que el alumno aprenda a discernir y seleccionar el mundo de información que esta herramienta le proporciona.

En este sentido, podríamos ver su uso como una estrategia de enseñanza dentro y fuera de nuestras aulas de clase, al situar bajo un enfoque constructivista el aprendizaje del estudiante, donde en su interacción con la información vaya construyendo y reconstruyendo un aprendizaje facilitado por un nuevo rol y función docente.

Parafraseando a Rozenhauz y Steinberg (2002) cada uno de los medios puede aportar muy diversas formas o maneras para acercar a los estudiantes hacia el objeto de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la utilización de recursos tecnológicos y en especial de la informática podría ayudarnos a desarrollar procesos cognitivos y creativos

siendo nuestro objetivo principal fomentar un autoaprendizaje así como la construcción personal del conocimiento.

Los medios en la enseñanza

En una era donde la información, la comunicación, la competencia en el conocimiento y los avances científicos y tecnológicos nos vuelven seres inmersos en una complejidad inevitable, se vuelve indispensable que los docentes nos sentemos a reflexionar sobre nuestra práctica para llevar a cabo estrategias que permitan a los estudiantes dejar de ser simples espectadores y empezar a actuar como un elemento activo ante las circunstancias que se producen a su alrededor y le permitan moverse en esta llamada -por algunos autores-, era planetaria.

Al respecto Edgar Morin en su libro *Educar en la era planetaria* menciona que la “enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, una misión de transmisión de estrategias para la vida...”(2002:122)

En este sentido, nos corresponde primero reconocernos inmersos en ese entramado social influido por todos los cambios y circunstancias que surgen a nuestro alrededor y que nos exigen una constante renovación de los escenarios y las prácticas educativas.

Se trata pues, como bien afirma Martín-Barbero, de reconocer que:

la indispensable crítica tanto de los contenidos como de las formas de seducción de los medios audiovisuales sólo resultará valida y socialmente eficaz cuando la escuela sea capaz de insertar esa crítica en su proyecto de cambio educativo de envergadura cultural. (Aguirre Aguilar, 2002:10)

Es precisamente aquí donde nuestra labor docente, debe tomar conciencia sobre la pertinencia de incluir en nuestras prácticas de aula proyectos educativos que vean los medios de comunicación con una mirada distinta, pues de lo contrario difícilmente podremos incorporarlos ya no sólo como una herramienta eficaz para facilitar el aprendizaje sino como plataformas para mediar procesos significativos en el desarrollo de competencias y habilidades de nuestros estudiantes.

Siguiendo esta misma premisa, Díaz-Barriga establece que:

el discurso en torno a la era de la sociedad del conocimiento y la globalización de la cultura y la economía también argumenta a favor de que la escuela asuma el compromiso de formar actores sociales poseedores de competencias sociofuncionales... en consecuencia, los modelos educativos se tendrían que reorientar a la resignificación de metodologías que permitan generar dinámicas de cooperación y que enfrenten a los estudiantes con la realidad que les circunda de una manera crítica y constructiva. (2002:30)

Tendríamos que asumir aquí, primeramente, que esa resignificación de metodologías debe partir de una reflexión profunda, sobre nuestras formas de percibir a los medios de comunicación y los avances en las tecnologías y cómo estos vienen siendo determinantes en muchos ámbitos de la vida cotidiana, para de esta forma resignificar nuestra práctica educativa a través de su incorporación eficaz en las instituciones educativas.

En virtud de ello, se vuelve necesario que los docentes nos capacitemos para utilizarlas y sacar el máximo provecho de ellas, es decir, tenemos que posibilitar otras competencias y otras habilidades entre el profesorado.

Claro esta, que el asumirlas como herramientas para mediar en el proceso de enseñanza puede resultar no tan sencillo, sobre todo debido a las concepciones o percepciones que se tienen sobre las influencias negativas que dichos medios generan en los estudiantes de cualquier nivel educativo; sin embargo, nos atrevemos a firmar que los educadores de hoy no podemos ser indiferentes ante las posibilidades que puede brindarnos una computadora, por ejemplo, así como la incommensurable información que nos ofrece la internet, es necesario un tipo de sensibilidad distinto para mejor administrar y potenciar lo que estos recursos ofrecen.

En medio de la sociedad de la información, las instituciones educativas no pueden estar aisladas del uso de las TIC, pues cada día aparecen en internet más sitios, recursos y herramientas para el mejor manejo de contenidos en audio y video, lo mismo con fines comerciales que educativos y, ante ello creemos, que no

podemos ignorar, por ejemplo, lo mucho que el niño aprende fuera de los horarios escolares frente a la computadora, escuchando la radio y por supuesto en sus hábitos televidentes:

La televisión introduce en nuestras casas el mundo y nos conecta instantáneamente con él. Frente a un aparato de televisión, los niños, en sus casas, se sienten como si estuvieran conectados con todo el mundo, se sienten como ciudadanos del mundo, viviendo en una aldea global... Gadotti (2003: 286).

Coincidimos con Gadotti cuando afirma que la escuela debe explotar más la televisión y el video, y a juicio personal agregaría la computadora, no como un accesorio, sino como un instrumento indispensable de trabajo.

Pues si no podemos impedir que el niño vea la televisión, si podríamos, enseñarles a verla con una postura crítica o bien a utilizar tanto la computadora como el video como un material en el diseño de estrategias didácticas que faciliten a los estudiantes la construcción de su aprendizaje. Por ejemplo, el propio Gadotti comenta que:

...el video didáctico tiene ventajas sobre la televisión. Con el video es posible hacer un intervalo para la reflexión, se puede regresar, se puede discutir el tema viendo el programa, etc. Es posible partir del fragmento para llegar a la totalidad, mostrar que el fragmento de la televisión – aquel *flash*– nos ofrece una satisfacción inicial y que se podrá encontrar aún más satisfacción en la cultura elaborada. Éste es el papel de sistematización de la escuela. Gadotti (2003: 286)

Por otra parte no podemos negar que, actualmente, las computadoras y la internet pueden ofrecernos la oportunidad de brindar nuevos espacios para la formación de los estudiantes pues a través de ellos, podemos proporcionar un espacio en el cual el estudiante tenga la posibilidad de explorar en ambientes virtuales planeados, diseñados e implementados responsablemente por parte del docente.

Desde este tipo de ayuda pedagógica facilitará que el alumno aprenda a discernir y seleccionar el mundo de información que esta herramienta le proporciona.

Para Yábar el empleo de la computadora en la enseñanza “ha de estar enmarcado en una metodología que se base en un modelo constructivista de acceso al conocimiento... ha de ser un recurso tecnológico más en el contexto natural del alumno, la clase...” (2000:134)

En este sentido, y desde esta perspectiva, podríamos ver al uso de la computadora como una estrategia de enseñanza dentro y fuera de nuestras aulas de clase, al situar bajo un enfoque constructivista el aprendizaje del estudiante, donde la interacción con la información vaya construyendo y reconstruyendo un aprendizaje facilitado por un nuevo rol y función docente.

Parafraseando a Rozenhauz y Steinberg (2002) cada uno de los medios puede aportar muy diversas formas o maneras para acercar a los estudiantes hacia el objeto de conocimiento. Las autoras plantean que los materiales utilizados por los profesores y apoyados en la tecnología digital, pueden ayudarnos a crear nuevas formas de comunicación, favorecer la comprensión de contenidos así como la posibilidad de manejar grandes volúmenes de información.

Desde esta perspectiva, la utilización de recursos tecnológicos y en especial de la informática podría ayudarnos a desarrollar procesos cognitivos y creativos en los estudiantes; por ejemplo, mediante una computadora conectada a internet podríamos mostrar situaciones del mundo real o bien mostrar y construir entornos de una ciudad o un ecosistema que muy difícilmente podrían ser reproducidos mediante recursos convencionales.

Ahora bien, ante esta era tecnológica, consideramos que concierne a los docentes realizar ciertas funciones con el objetivo de responder a las demandas del presente y del futuro.

Desde esta óptica, nuestro objetivo principal, debe ser favorecer el aprendizaje, manteniendo en los alumnos, el deseo por aprender con el uso de los recursos.

Seleccionando y utilizando un medio no sólo para transmitir alguna información relacionada con nuestra asignatura sino también para desarrollar en ellos el pensamiento crítico y creativo fomentando con esto, un autoaprendizaje así como la construcción personal del conocimiento.

Para la incorporación de los medios en su práctica, el docente debe tener en cuenta ciertos aspectos en la selección de los mismos, por ejemplo, deberá considerar los objetivos que pretende conseguir, las características de su grupo, el tipo de contenidos a abordar, su disposición como docente, sus conocimientos y actitudes así como el contexto y entorno social en que se llevará a cabo la aplicación. Villaseñor (1998)

Como una muestra de la forma para aprovechar los medios y el avance de las tecnologías en la enseñanza, baste mencionar una nota publicada en la revista ¿Cómo ves?, en su número 96 y publicado por la UNAM respecto a la creación de entornos virtuales con el fin de garantizar la precisión de los diagnósticos de los pacientes y acercar a los estudiantes a la actividad y vivencias reales (Ríos, 2008).

La nota menciona que el Centro de Enseñanza y Certificación de Aptitudes Médicas (CECAM) ha revolucionado la manera en que se transmite la enseñanza a los estudiantes al ponerse a la vanguardia demostrando que el crecimiento en la investigación la ciencia y la tecnología dan como resultado una educación novedosa y de mucha calidad.

Una de las salas del centro cuenta con una red de cómputo que permite a los docentes y estudiantes revisar todos los programas de las prácticas que se llevan a cabo dentro del CECAM, también se cuentan con proyecciones audiovisuales de apoyo a la enseñanza de los temas para que el alumno pueda trabajar ya sea de manera independiente o con el maestro, hacer diagnósticos y tomar decisiones sobre el tratamiento, sin embargo, en la sala siempre se encuentra presente el maestro que es quien orienta el proceso.

Los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar con pacientes robóticos y varias opciones tecnológicas, como partes corporales y posteriormente discutir con

el profesor responsable de la práctica sobre la forma en que se deben trabajar y analizar los resultados de cada tratamiento y los cuidados del paciente.

Apuntes finales

Para finalizar estas líneas, partimos de la convicción de que avanzar hacia una mejor calidad de la educación, requiere actualizar nuestra preparación docentes en la comprensión de los propósitos y contenidos educativos vinculados a los conocimiento contextualizados de los alumnos así como las habilidades intelectuales y competencias para el uso educativo de los medios de comunicación e información; y la generación de ambientes favorables para el aprendizaje de los estudiantes.

Pero sobre todo debemos mostrar una actitud positiva ante la sociedad actual en la que nos encontramos inmersos, en la cual existe un cierto predominio de la cultura de la comunicación y la información.

Fuentes de consulta

- Aguirre Aguilar, G. (2002). “Educación y cultura en la perspectiva de la sociedad del conocimiento”. Memoria electrónica del *Congreso Internacional de educación: Educación y desarrollo para el futuro del mundo*. Veracruz, México: FIPESI.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vinculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. México: Siglo XXI.
- Morin, E. [et al.] (2002). *Educar en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Rozenhauz, J. y Steinberg, S. (2002). *Llegaron para quedarse. Propuesta de inserción de las nuevas tecnologías en las aulas*. España: Miño y Dávila.
- Villaseñor, G. (1998). *La tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.
- Yábar, J.M. [et al.] (2000). *El constructivismo en la práctica: Claves para la innovación educativa*. España: Graó.
- Ríos, H. (2008). “Hospital Virtual. Nuevas Técnicas de Enseñanza para médicos”. *¿Cómo Ves?* Revista de Divulgación de la Ciencia de la Universidad Nacional Autónoma de México. N° 96. Pp.30-33.

CAPITULO IV
INNOVACIÓN Y CURRICULUM

Modelos curriculares e innovación: La perspectiva de los académicos de una universidad pública mexicana³

*Frida Díaz Barriga Arceo
José Luis Martínez Aguilar †
Belén Cruz Maya*

Resumen

Se reportan los resultados preliminares de un estudio de caso cualitativo sobre la perspectiva de los académicos universitarios respecto al proceso de reforma curricular y de las innovaciones que conlleva éste en el contexto de las facilidades y restricciones que les impone la propia institución. Se condujeron entrevistas a profundidad con 14 académicos y responsables del diseño curricular de las licenciaturas de Economía, Pedagogía y Enfermería de la Universidad Veracruzana. Los resultados indican que a pesar de los avances innegables en la implantación del modelo MEIF, que varían en función de la comunidad de referencia, persiste la falta de comprensión teórico-conceptual y la apropiación de las innovaciones curriculares entre los académicos, así como la carencia de procesos adecuados de formación docente en el marco de un cambio sistémico en la organización educativa.

Palabras clave: Currículo, educación superior, innovaciones educativas, modelos curriculares.

Introducción

En el campo del currículo, las dos últimas décadas han estado caracterizadas tanto en el plano nacional como en el internacional, por denodados esfuerzos encaminados a consolidar reformas curriculares de largo alcance y a la generación de modelos educativos innovadores.

Hay que reconocer que un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representación idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción. Su concreción en un proyecto curricular en una institución dada es complejo e implica no sólo la

³ Los coordinadores de esta obra como homenaje póstumo a nuestro colega y amigo José Luis Martínez Aguilar, decidimos publicar esta versión de la ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, 9 de noviembre de 2011, Ciudad Universitaria, UNAM, México, tras el artero asesinato de quien fuera una excelente académico, con la autorización expresa de la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, su mentora y amiga.

tarea de “implantación” del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa.

En el estado de conocimiento sobre la investigación curricular en los noventa en nuestro país, y en específico en el rubro del desarrollo del currículo, plantea que las instituciones mexicanas interpretan a la innovación educativa de muy distintas maneras, y expresión en modelos educativos también es diversa, pero la lógica del cambio pretendido parece consiste en conducir a la incorporación de las novedades educativas del momento, no a un cambio de paradigma educativo ni a una transformación de fondo de la institución misma (Díaz Barriga y Lugo, 2003).

También se encuentra con frecuencia que se suele responsabilizar al docente del éxito de la implantación de los modelos educativos innovadores, puesto que se deja en sus manos la tarea de concretar el cambio didáctico en el aula (Díaz Barriga, 2010).

Si bien es cierto que se puede interpretar que la innovación consiste en “un proceso de destrucción creadora” (UNESCO, 2005: 62), la adopción poco crítica de esta premisa impide recuperar el valor del conocimiento acumulado así como armonizar la cultura de la innovación con una visión a un plazo razonable.

Cuando se enfrenta a los docentes con el tema de las innovaciones educativas, éstas suelen presentarse como elaboraciones completamente inéditas, sin recuperar la historia de las ideas pedagógicas que les dieron origen, sin ofrecer sus fundamentos en las teorías del aprendizaje y desarrollo en que se sustentan, o sin propiciar una mirada crítica al corpus de investigación educativa que las avala (Díaz Barriga, 2010).

Importantes estudiosos del tema del cambio educativo previenen respecto a la proliferación de un abordaje utilitario o tecnócrata, carente de compromisos éticos, lo que está conduciendo a la estandarización y merma en la profesionalización de la labor docente, así como a una pérdida de prioridades educativas y a la adopción poco reflexiva de modas importadas (Hargreaves y Fink, 2006).

El connotado sociólogo del cambio educativo, Michael Fullan, afirma que a pesar de las numerosas “adopciones” de innovaciones, se han producido pocos cambios significativos en las instituciones, porque los valores y metas de los usuarios no tienen una influencia directa en los procesos de reforma educativa.

El autor añade “descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a como ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas sociales” (Fullan, 2002: 7).

Cuando el docente enfrenta la tarea de innovar a través de lo prescrito en el modelo educativo y el proyecto curricular, es seguro que enfrentará el arduo proceso de “destrucción creadora”, un cambio de roles y una serie de tensiones inevitables. Sin embargo, se suele ubicar a los profesores en el rol de consumidores, de aplicadores del cambio o de lectores del documento-base del currículo, es decir, adoptan el rol de receptores del saber de los especialistas y diseñadores curriculares (Ziegler, 2003).

Diversos estudios han planteado que cuando se enfrenta un proceso de cambio educativo de gran envergadura, no sólo se tiene que atender la implantación del nuevo paradigma educativo, sino a las tensiones inherentes al proceso de replanteamiento del tejido social y organizacional en la institución educativa, al cambio de normativa, valores y prácticas educativas y sociales, a la eventual modificación del estatus laboral de los enseñantes, entre otras cuestiones (Hargreaves y Fink, 2006).

Con base en lo antes expuesto, resulta de importancia indagar la forma en que los profesores se apropián o no de los modelos educativos gestados en sus instituciones en un proceso de reforma curricular, la manera en que los re-significan e intentan llevar las innovaciones a la práctica en sus aulas, enfrentando el reto de las condiciones que su contexto educativo impone.

Método. Problema y pregunta de investigación

Este trabajo forma parte de una investigación interinstitucional que tiene como propósito analizar los modelos educativos vigentes en siete universidades públicas estatales en términos de su impacto en los proyectos curriculares formales y en la realidad educativa de algunas de sus facultades y escuelas.

La investigación está en proceso, pero los resultados preliminares nos permiten avizorar un fuerte contraste entre el planteamiento de los modelos educativos como prototipos idealizados y teorizados frente a la realidad que se enfrenta cuando se intenta llevarlos a las instituciones en el contexto actual (Díaz Barriga, Barrón y Díaz Barriga, 2009).

En esta ponencia se expondrán algunos avances relativos al estudio de caso instrumental realizado en la Universidad Veracruzana (UV).

En particular, se exponen los hallazgos relacionados con la pregunta: ¿Cuál es la perspectiva de los académicos universitarios respecto al proceso de reforma curricular y de las innovaciones que conlleva éste en el contexto de las facilidades y restricciones que les impone la propia institución?

Participantes y contexto

Se entrevistó a 14 académicos provenientes de las licenciaturas de Pedagogía, Economía y Enfermería, a algunos de los responsables del proceso de diseño e implantación del modelo educativo, así como del proceso de formación docente respectivo. Los datos generales de los participantes se ofrecen en el Cuadro 1 (por razones de confidencialidad, se omiten detalles que permitan su identificación).

Código	Nivel de participación	Adscripción
P1	Responsable de la formación docente para la implantación del MEIF	Departamento de Competencias Académicas
P2	Docente de tiempo completo	Facultad de Enfermería
P3	Docente de tiempo completo; diseño de experiencias educativas	Facultad de Economía
P4	Responsable del sistema institucional de tutorías	Coordinación de Tutorías
P5	Responsable de la implantación del MEIF en la Facultad de Economía	Facultad de Economía
P6	Docente de tiempo completo	Facultad de Pedagogía
P7	Integrante del equipo que diseñó el MEIF	Facultad de Pedagogía
P8	Docente de tiempo completo; diseño de experiencias educativas	Facultad de Economía
P9	Coordinadora de Enseñanza	Facultad de Enfermería
P10	Docente de tiempo completo; participó en la elaboración del plan de estudios	Facultad de Economía
P11	Responsable de seguimiento del MEIF y reformas de segunda generación del modelo	Facultad de Pedagogía
P12	Docente de tiempo completo	Facultad de Economía
P13	Responsable de la implantación del MEIF en vinculación con la formación docente y el diseño de planes de estudio	Dirección de Desarrollo Académico
P14	Responsable del Área de Formación Básica General	Facultad de Economía

Cuadro 1. Datos de los entrevistados

En 1999 la Universidad Veracruzana inició la implantación de un nuevo modelo educativo, posteriormente denominado Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), centrado en el aprendizaje del estudiante.

Los principales elementos de innovación que introduce consisten en una organización curricular por áreas y un sistema flexible de créditos que permite al estudiante elegir libremente experiencias educativas y determinar los tiempos en que desea cursarlas. Incorpora como elementos clave el sistema de tutorías a los estudiantes, una serie de talleres para el desarrollo de habilidades del pensamiento y comunicación, la tranversalización de habilidades, la movilidad interinstitucional, la formación en escenarios reales, entre otros.

Asimismo, pretende la formación integral del alumno, la multi e interdisciplina, el aprendizaje activo y una orientación constructivista en la enseñanza.

En el momento de realizar las entrevistas se estaba trabajando en la dirección de incorporar el diseño de competencias profesionales en algunos de los programas de estudio en lo que denominan las reformas de segunda generación del modelo educativo.

Instrumento y procedimiento

Se aplicó una entrevista a profundidad que abarcó como ejes temáticos: a) construcción y difusión del modelo educativo en la universidad y posteriormente en las distintas escuelas y facultades, considerando su conocimiento y comprensión por parte de profesores y alumnos; b) traducción del modelo educativo al currículo formal y real en el seno de la escuela o facultad de procedencia de los participantes; c) condiciones reales de funcionamiento e innovación a partir de los procesos de implantación del modelo educativo; d) valoración del impacto real logrado, considerando alcances y limitaciones.

Las entrevistas se realizaron de manera individual en las ciudades de Xalapa y Veracruz, en los recintos universitarios asignados.

Se audioregistraron y posteriormente se transcribieron literalmente. Se analizaron con apoyo en el software MAXQDA.10.

Las categorías analíticas fueron definidas con base en los núcleos temáticos aportados por los entrevistados y en función de la exploración de los conceptos clave de la literatura sobre los procesos de cambio educativo revisados.

Resultados

Comprendión teórico conceptual y apropiación del modelo y las innovaciones

El punto de mayor coincidencia entre los entrevistados reside en falta de comprensión y consistencia teórico-conceptual en los procesos de apropiación del

modelo y de las innovaciones que conlleva de parte de profesores y de la adopción de nuevas formas de trabajar y aprender por parte de éstos y de sus estudiantes.

En relación con algunas de las innovaciones, el currículo flexible, las tutorías o la transversalización de habilidades, aunque se reconoce su valor teórico, en la práctica no resultó fácil superar la lógica anterior del currículo por asignaturas y adoptar nuevos roles docentes.

En términos de la transversalidad, teóricamente también muy bien planteado, pero nos ha enfrentado con problemáticas diversas: es un elemento importante que tiene que atravesar el plan de estudios y que, sin embargo, hay dificultades serias en ello. Lo que se tendría que transversalizar, hablamos de experiencias educativas como habilidades del pensamiento crítico y creativo, computación básica, el manejo de un segundo idioma y en este caso, son dos cursos de inglés y lectura y redacción a través del mundo contemporáneo. Pero de pronto el área básica opera como un área ajena a la propia facultad. Los profesores que trabajamos en otras experiencias educativas, que el estudiante cursa más adelante, tendríamos que estar retomando estos elementos, y no lo estamos haciendo. (p11).

Había incluso resistencia para llamarle a las cosas por el nombre que el modelo estaba proponiendo. El modelo traía consigo una serie de conceptos, desde el de tutoría, tutoría académica y enseñanza tutorial y experiencias educativas para referirnos a lo que antes eran las asignaturas. En varios espacios de la Universidad había una resistencia para adoptar toda esta terminología, todos los conceptos, todas las implicaciones y hacer las modificaciones. (p13).

Procesos de formación docente y transformación de la enseñanza en las aulas

El cambio de roles de los actores, es un aspecto poco estudiado y menos aún previsto en los procesos de implantación curricular.

Los profesores se siguen considerando “usuarios” de los modelos educativos y las innovaciones. Los académicos suelen percibir las reformas curriculares como procesos fragmentados e inconexos, amenazantes incluso para su estabilidad laboral y su identidad como enseñantes.

En el caso de esta universidad, en un inicio se hicieron esfuerzos importantes de difusión del modelo educativo, los cuales no fructificaron.

No deja de ser importante la omisión de no haber promovido un proceso profundo de reflexión con los profesores. A mí me tocó ir a las facultades de la región, a las reuniones generales, a hablar sobre el modelo, entonces lo presentábamos con todos los elementos, discutíamos un poco sus fundamentos, pero a los profesores en ese instante lo que más les preocupaba era la situación laboral. Se convierte esto en un proceso de formación simulado, en el que voy, me inscribo, estoy, salgo y no pasa nada. No hay seguimiento. (p7).

Posteriormente, se replantea la formación docente, ahora en un esquema de competencias:

Tenemos definidas once competencias de formación para los académicos. Nuestra intención principal fue seguir fortaleciendo las dos competencias que promueve el área básica en los estudiantes, comunicación y auto-aprendizaje. Estamos, justamente, diseñando una maestría, ahora sí ya acotada a la función docente como una función sustantiva. Hasta ahorita lleva el título de “Maestría en gestión del aprendizaje”. (p1).

Por otro lado, cuando se detectan las “necesidades sentidas” de los académicos, éstos suelen demandar cursos de “metodología didáctica, uso de software específico, computación básica” (p1). Pero otros entrevistados ubican el problema en otra parte, en el cambio de la identidad del profesor:

La mayoría de los profesores no hablamos inglés, no manejamos nuevas tecnologías, no hemos entrado a cursos profundos de redacción avanzada, sino revisamos trabajos, entonces el área básica está en entredicho. Bueno, todos los profesores, no tenemos un conocimiento profundo de los nuevos avances de la Pedagogía, otro problema operativo. Tercer problema, la formación de nosotros los profesores, no ha sido suficientemente rigurosa, para poder enfrentar el reto del modelo. (p7).

Cambio sistémico: la institución también cambia y aprende

Los entrevistados consideraron que era un gran acierto para la universidad haber gestado y comenzado a operar un modelo educativo innovador que responde a las necesidades sociales actuales en el contexto de la globalización y que permite procesos de formación profesional que superan la enseñanza tradicional.

En particular, destacan como logros principales los indicadores que permiten una mejor valoración en el PIFI:

Egresar de la licenciatura con el grado, ese es uno de los principales beneficios que nosotros le hemos visto al MEIF. En términos por ejemplo de la titulación, abatimos un rezago fuerte que teníamos y también se ha incrementado el índice de retención (p11).

Se reportan cambios importantes no previstos en la estructura académico-administrativa y en la regulación laboral, como resultado de la flexibilidad curricular y de los nuevos roles que asumen docentes y estudiantes.

Estos cambios no previstos pero necesarios, han representado los principales obstáculos que enfrentan la implantación del modelo educativo y su traslado a los planes de estudio de las distintas facultades. Llama la atención que se afirme que “las quejas más recurrentes no son del plan de estudios, sino parecieran ser más del propio modelo educativo” (p12).

En los entrevistados hay claridad de que los cambios de este tipo tienen que ser sistémicos, es decir, abarcar no sólo las estructuras formales, sino a los actores, a los procesos académicos y administrativos, e incidir en nuevas formas de relación, pensamiento y participación.

Asimismo, existe la convicción de que el factor clave es el docente, aunque en algunas entrevistas éste sigue ubicado en el papel de usuario del modelo experto.

Hablamos del personal docente y de los propios estudiantes, en ese sentido nosotros decíamos que el profesor era punto clave para que el modelo tuviera éxito, aparte de la importancia que pudieran tener las autoridades, porque era el sujeto que obviamente está directamente relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que dependía de él, el convencimiento o no del modelo. (p14).

Por otro lado, se reconoce que un número considerable de académicos no han adoptado el modelo ni han diversificado su carga académica, mientras otros sí han estado receptivos al cambio, pero de manera parcial:

A veces hay resistencia, hay gente que ya no quiere, más bien, ha valorado que su enseñanza le gusta así como está, está bien y no encuentra el motivo para qué hay que cambiarla. Uno quiere la enciclopedia junto a las competencias. (p5).

Conclusiones

Los resultados apuntan a que, si bien hay logros innegables en el modelo educativo planteado por esta universidad y en el transcurso de más de una década éstos se han implantado gradualmente en las distintas facultades y regiones, en cada una de éstas los resultados difieren a decir de los entrevistados.

En un principio se dio prioridad a la planeación de las estructuras formales y de manera general se concibió un proceso de difusión y capacitación del modelo educativo, pero no se pudo en su momento comprender y anticipar los cambios que ocurrirían en la dinámica de las comunidades académicas cuando se emprendiera la reforma curricular.

A varios años de distancia del inicio de la propuesta, todavía existe una falta de comprensión teórico-conceptual y de apropiación de las innovaciones de parte de buen número de la planta docente, sobre todo de aquellos que no han podido involucrarse en los procesos colegiados de formación o participación en la elaboración de programas.

Una nueva tensión parece añadirse a este panorama, la adopción del modelo de competencias, tanto en el esquema de formación docente, como en la formación de los estudiantes de las distintas licenciaturas.

Los docentes consideran que no se dispone de la infraestructura apropiada o de las condiciones para asegurar el proceso de transformación de la enseñanza en las aulas; un factor de resistencia ha consistido en la diversificación de roles y carga académica, que trastocó su situación laboral.

Concluimos el panorama encontrado citando a Fullan (2002:13): “si algo sabemos es que el cambio no puede ser impuesto”.

Fuentes de consulta

Díaz Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1* (1), 37-57.

Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En: Díaz Barriga, A. (Coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002, vol. 5, cap. 2, p.p. 63-123. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Díaz Barriga, A., C. Barrón y F. Díaz Barriga (2009). *Los modelos educativos y curriculares frente a la realidad institucional*. Simposio presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.

Fullan, M. (2002). “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 6* (1-2), 1-14, <http://www.mie.uson.mx/PDF/Fullan.pdf>

Hargreaves, A. y D. Fink (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación, 339*, 43-58.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ziegler, S. (2003). “Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*, 653-677.

Visibilización del patrimonio cultural: Hacia el fortalecimiento de un programa de comunicación e información intercultural

Raciel D. Martínez Gómez

Resumen

Hoy en día, la comunicación intercultural, tiene un vasto despliegue conceptual que favorece el acompañamiento de cualquier proceso de comunicación que pretenda menguar las tensiones de la diversidad cultural. Podríamos afirmar, incluso, que existen las condiciones teóricas y metodológicas, más las demandas prácticas de una acelerada visibilización del patrimonio cultural, como para desarrollar un programa académico. Es como si la comunicación, de pronto, pagara ciertas culpas de no haber considerado del todo a la otredad. La muestra es que la mayoría de las instituciones de educación superior denominadas interculturales, tiene como punta de lanza proyectos de comunicación intercultural. O bien, como ocurre con el ámbito en la Universidad Veracruzana Intercultural, se subraya la necesidad de transversalizar el enfoque comunicativo al resto de los ámbitos disciplinarios que concurren en las instituciones. En este sentido, es pertinente la creación de un Programa de Comunicación e Información Intercultural que genere una serie de estrategias de comunicación que permitan la formación, rescate, registro, procesamiento y visibilización de información existente sobre la diversidad de procesos y agentes culturales y lingüísticos en las cuatro regiones de incidencia de la UVI.

Palabras clave: Interculturalidad, comunicación intercultural, visibilización, patrimonio cultural e identidad, y educación e institución.

Planteamiento: La necesidad de visibilizar

El propósito del artículo es reflexionar en torno a la creación de un Programa de Comunicación e Información Intercultural (PCII) en el contexto del desarrollo de un proyecto de institución de educación superior, como lo sería la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), y en medio de la polémica que se desprende del diseño curricular en una disciplina como la Comunicación.

En principio señalemos que el objetivo de crear un Programa de Comunicación e Información Intercultural es generar una serie de estrategias de comunicación que permitan la formación, rescate, registro, procesamiento y visibilización de información existente sobre la diversidad de procesos y agentes culturales y lingüísticos en las cuatro regiones de incidencia de la UVI.

Para ello se utilizará una base de comunicación multimedia acorde que articule un marco referencial que sirva de patrimonio informativo y facilite el trabajo cooperativo de los proyectos de investigación hacia las comunidades y entre instituciones estatales, nacionales e internacionales.

Asimismo, se establecerán una serie de acciones coherentes para organizar, de manera cuidadosa, las fuentes de información y facilitar el acceso al marco referencial sobre la diversidad de procesos y agentes culturales y lingüísticos de las comunidades que atiende la UVI. Al propio tiempo será importante visibilizar y posicionar el discurso de la investigación intercultural en las comunidades desde la pertinencia del contexto local.

Otro rubro nodal del proyecto será propiciar la conformación de una red de agentes educativos, culturales y lingüísticos de las regiones interculturales para que participen en los procesos de investigación intercultural, gestión y animación del desarrollo cultural y lingüístico.

Y, como consecuencia, se pretende visibilizar y posicionar los procesos de investigación intercultural de la comunidad universitaria de la UVI y del resto de los programas institucionales de la UV.

El programa de PCII asume que la Universidad Veracruzana es la principal institución pública autónoma de Veracruz y de la región. De ahí que sus funciones de docencia, investigación, creación y difusión de la cultura y extensión de los servicios universitarios deben cumplirse con calidad, pertinencia, equidad, compromiso ético, vocación democrática y en vinculación con los diferentes sectores sociales.

El Programa de Trabajo 2009-2013 “Innovación académica y descentralización para la sustentabilidad” define a la UV como piedra angular de la educación superior de Veracruz.

Por ello se comparten los grandes propósitos de la sociedad mexicana y el futuro de las universidades públicas del país. En este sentido se advierte que los nuevos procesos económicos mundiales en las esferas productiva y financiera han condicionado la gestión política y la gestión macroeconómica han repercutido en las instituciones de educación superior.

“Innovación académica y descentralización para la sustentabilidad” señala que los cambios recientes provocados por la globalización marcaron a las políticas educativas del Estado mexicano y a su vez afectaron tanto a la enseñanza. La nueva realidad tiene como exigencias la sociedad del conocimiento, la preponderancia del mercado, los cambios en el régimen político y la incorporación de nuevos actores en el sistema educativo.

En este contexto el Departamento de Comunicación de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) propone el desarrollo del Programa de Comunicación e Información Intercultural para atender la diversidad de procesos y agentes culturales y lingüísticos.

Asimismo, de cara a la Visión 2025 el PCII vislumbra que el horizonte universitario procure la articulación de sus actividades sustantivas a través de una organización académica moderna y descentralizada que dé pie al desarrollo de actividades en las distintas regiones que atiende la UV.

El programa además se pliega al Programa de la actual rectoría, en donde se incluye el Eje 5 Interculturalidad e internacionalización en el que se reconoce a la interculturalidad como un tema fundamental en la academia y para el desarrollo integral de los programas académicos. Así, estimamos igualmente como una fortaleza la enorme pluralidad cultural del estado, pluralidad en donde se inscribe la actividad propia de la Universidad Veracruzana Intercultural.

Se trata de apoyar a través de la difusión estatal, regional y local actividades de programas clave en la Universidad Veracruzana como el Sistema de Información para la Vinculación Universitaria (SIVU), las Brigadas Universitarias en Servicio Social (BUSS), Casas de la Universidad indígenas, rurales y urbanas, el programa del Centro Comunitario Digital, la Red Universitaria de Servicios al Sector Productivo y los Observatorios Metropolitanos y el Observatorio Agua, Bosque y Cuenca, entre otros programas que requieren mayor vinculación en las regiones en donde se desarrolla el programa académico de la Universidad Veracruzana Intercultural.

Para ello se propone que dicha articulación se desprenda de una red mediática que integre los medios de información locales ya identificados con los medios masivos de información.

Las acciones que proponemos pretenden generar una cultura de la comunicación intercultural a través de la transversalización del enfoque con nueva oferta académica, con la incorporación de contenidos y metodologías en programas académicos de otras facultades, con la articulación de la investigación al desarrollo académico y con la articulación estratégica de redes mediáticas para mejorar la difusión intercultural.

Antecedentes: Cultura y desarrollo humano

Ahora bien, conviene citar algunos antecedentes que dan pie a la creación de un Programa de Comunicación e Información Intercultural. En los últimos años, en México como en el resto del mundo, emerge la necesidad de considerar a la diversidad cultural como un tema prioritario en todos los ámbitos del quehacer humano.

En un escenario signado por factores relevantes como las nuevas tecnologías y los movimientos sociales reivindicativos, se reclaman acciones innovadoras que sean coherentes con los cambios vertiginosos.

Así, las instituciones que conducen acciones para alcanzar el bienestar de las sociedades se ven ante la necesidad imperiosa de transformarse para responder eficazmente a ese entorno.

La educación superior y la investigación son puntos clave que permiten vislumbrar un panorama que requiere trascender sus propios límites. Las disciplinas que guían el conocimiento no pueden permanecer estáticas, requieren de un movimiento e intercambio mutuo que posibilite abrir espacios a otros conocimientos antes soslayados.

Acorde a esta dinámica, la Universidad Veracruzana Intercultural tiene la tarea de ampliar sus horizontes, poniendo énfasis en los procesos educativos de carácter horizontal, cercanos a sectores que han estado lejos de las oportunidades educativas convencionales. Este programa establece las condiciones necesarias que

permiten cumplir con las funciones sustantivas de la universidad a través de una relación bidireccional entre los demás programas de la UV y los de la UVI.

El programa UVI surge del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la UV, y extiende los servicios de la UV a los sectores que históricamente han sido más vulnerables recuperando fortalezas institucionales como el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), así como el eje de distribución social del conocimiento.

Con ello se pretende contribuir también a ampliar la oferta educativa de la Universidad Veracruzana a los egresados del nivel medio superior, tanto a los integrantes de las comunidades indígenas como aquellos otros interesados en los programas educativos que oferta el programa UVI.

Algunos de los elementos más importantes que han permitido el surgimiento de la UVI son, por un lado, la implementación de una política educativa abierta al reconocimiento de la diversidad cultural de nuestro país.

Lo anterior, a nivel federal, se ha expresado con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). La CGEIB tiene como misión contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas. Esta entidad ha impulsado diferentes programas para favorecer el desarrollo de acciones en diferentes niveles educativos. Destaca la promoción que desde la CGEIB se despliega para hacer posible el surgimiento de universidades interculturales en varios estados del país.

Cabe expresar que el enfoque de estas actividades reconoce a la diversidad cultural del país y promueve el desarrollo de un currículum educativo orientado por una intencionalidad intercultural.

Así, tomando en consideración las políticas internacionales y nacionales tendientes a favorecer el reconocimiento de la diversidad cultural de nuestras sociedades, y las fortalezas de la Universidad Veracruzana, se ha creado la Universidad Veracruzana Intercultural para atender las necesidades de acceso a estudios de educación superior de la población de las regiones interculturales para

identificar y fortalecer sus potencialidades y atender sus problemáticas buscando un mayor crecimiento y desarrollo de nuestro estado.

El Programa de Comunicación e Información Intercultural se impulsa a su vez desde el programa académico en Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID) de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). El programa GID se inserta en un ambiente mundial de discusión en donde se plantea la necesidad de articular la cultura como eje del desarrollo humano.

Entre las demandas planetarias debatidas se reconoce que existe una limitada comunicación audiovisual global que mantenga, preserve y motive la diversidad cultural, puesto que los monopolios de la información de masas difunden una cultura que propicia la homologación a través de mercados específicos de consumo.

El primer informe mundial de la cultura de la UNESCO (1998), Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (2003), Indicadores culturales de la UNESCO e Informe sobre Desarrollo Humano (2004) coinciden en señalar la poca o nula autogestión de las minorías étnicas en detrimento del desarrollo sustentable de las mismas y en medio de una crisis de asistencia positiva de parte de las instancias públicas gubernamentales. Por ello se afirma que existe inequidad en accesos a recursos de información, ya sea por la marginación propia de los nichos culturales locales o a causa de las ineficaces políticas culturales públicas.

Otra necesidad detectada es la carencia de estrategias de integración cultural a partir de la migración. En esta etapa de la globalización se ha acentuado el tránsito de las identidades, lo que implica problemáticas de socialización igualmente complejas para los países receptores como para generar un nuevo tejido social en los países que abandonan por razones económicas, políticas y/o religiosas.

No todo consistiría en la relación del eje estado-culturas locales, sino también se asume como pertinente una cultura de la gestión y animación que impulse manifestaciones culturales locales y logre superar el déficit simbólico en la competencia intercultural.

Que se propongan y articulen políticas públicas que basen su misión en la dinamización de la esfera cultural y se den las condiciones para vincular el desarrollo humano con la cultura. Que se conozcan y ejerzan los derechos

culturales, se alleguen de suficientes apoyos institucionalizados y privados para la libertad de expresión y lingüística y entonces se generen los canales de acceso democrático a los insumos culturales impulsados en la sociedad de la información.

Con relación a las problemáticas que presenta México en la esfera de la diversidad cultural podrían destacarse la carencia de infraestructura para dinamizar las culturas locales, además de las propias condiciones socioeconómicas que impiden el resto del trabajo de promoción cultural y lingüística en el país.

El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) ha reconocido como insuficiente la gestión y animación de una educación artística y científica que repercute en los propósitos generales del plan nacional de educación.

Derivado de lo anterior, existe la necesidad de ampliar la noción de comunicación intercultural hacia ámbitos que tradicionalmente no han sido atendidos como podrían ser la gestión y animación de actividades lúdicas de educación social, deportivas y de desinhibición colectiva en general que propicien un mejoramiento de las condiciones y calidad de vida.

En México asimismo se detecta el problema del limitado acceso de las culturas minoritarias en los medios masivos de información hegemónicos. E incluso, pese a los esfuerzos por abrir espacios, faltan medios de información en donde las culturas minoritarias establezcan sus redes de comunicación locales (radios comunitarias, agencias de prensa alternativas) y así construyan un tejido mediático desde su pertinencia contextual.

Será clave la proyección articulada de programas culturales estatales que en la actualidad son escasos; o, si funcionan, es a través de una política asistencialista y patrimonialista en donde sólo se programan las bellas artes o eventos espectacularizados o ceñidos a una lógica neoliberal del mercado y el patrimonio artístico.

Por ello se necesita la participación de los profesionistas de población local en la comunicación intercultural de esa diversidad cultural no del todo visibilizada.

Problematización: Crisis de comunicólogos

Es importante señalar el contexto en donde se generan los programas académicos tendientes a la formación de comunicólogos.

En primer lugar la carrera de Ciencias y Técnicas de la Comunicación se ha distinguido por subrayar un perfil de egreso basado en la práctica de los medios masivos de información más tradicionales.

Si bien los medios son el territorio convergente de la profesión del comunicólogo –en la investigación y en la práctica, también es un hecho que el ámbito de la comunicación implica una serie de situaciones que desbordan las posturas mediocentristas.

Esta restricción de la carrera a los medios trajo consigo una seria crisis de identidad académica y profesional que se ve reflejada en los desfases entre las licenciaturas y los posgrados (Marques, 2002).

Y esta crisis de identidad académica y profesional se observa en el subempleo de los egresados (Fuentes, 1996) y en el poco rendimiento que muchos de ellos tienen cuando encaran mercados profesionales no ligados estrictamente a los medios.

Esta desarticulación entre el currículum y el campo profesional evidencia otro desfase más grave al existente entre licenciaturas y posgrados, ya que de acuerdo a las cifras que se tienen en México, la mayoría de los comunicólogos pasan directamente de su carrera al mercado profesional y sólo una minoría establecida logra cursos de capacitación y/o diplomados y posgrados.

Este debate trae consigo la polémica de cómo planear la formación de los futuros comunicólogos frente a los nuevos mercados profesionales. Para ello consideramos el corpus mismo que alienta la formación de los comunicólogos.

Tendríamos en este caso que atender los programas curriculares como un marco que nos permita trazar las estrategias pertinentes y así institucionalizar nuestras metas.

La enunciación parecería sencilla: si hay una crisis de identidad en los comunicólogos, porque se restringe su formación a los medios, entonces la solución estriba en la ampliación disciplinaria.

Pero, precisamente, como lo advierte Marques (2002), un factor que ha negado la identidad comunicacional académica y profesional es la inclusión indiscriminada de paradigmas que orillan a una formación ideologizada (Antezana, 1982).

El propio Marques (2002) afirma que las escuelas de Comunicación se nutrieron de los paradigmas de las ciencias sociales e incluso estos paradigmas de disciplinas conexas como Sociología, Antropología y Psicología, gravitaron con fuerte peso en la formación de los comunicólogos.

Esta visión interdisciplinaria ha arrojado resultados positivos para mantener la relativización de un objeto de estudio que no requiere de un sistema cerrado de teorías, así se constriña a los medios.

La dependencia paradigmática continúa beneficiando en varios sentidos a la Comunicación, cuando la intención es contextualizar los procesos comunicacionales. Las mencionadas disciplinas del área de Humanidades, sumadas sobre todo a un enfoque de la economía política (Mattelart, 1997), han ampliado culturalmente la mirada de los comunicólogos.

El problema principal de que los medios sigan siendo un territorio de convergencia a ultranza para los comunicólogos, se debe a la esclerotización de enfoques. Se sobredimensiona el análisis de los fenómenos mediáticos (Marques, 2002), al margen de otros procesos comunicacionales que pudiesen redundar tanto en conocimiento como en acomodos naturales en los mercados profesionales.

Trabajos como el de Benassini (1994), Fuentes (1996) y Luna (1994), demuestran que esta crisis de identidad académica y profesional se localiza como un desfase entre currículo y realidad, y que es cada vez más alarmante a sabiendas, también, del acelerado avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que han descentrado naturalmente el objeto de estudio de los comunicólogos de los tradicionales medios electrónicos a procesos de comunicación en otros niveles.

Benassini (1994) dice que el desarrollo de las profesiones actuales no se separa de la generación de nuevas demandas y de los desarrollos disciplinarios consecuencia de la nueva revolución tecnológica e industrial a nivel mundial (como

sería la primera lógica de las escuelas estadounidenses de mitad de siglo, que fue reproducir y mejorar las estrategias del discurso de los medios).

Se trataría, entonces, en cualquier profesión de llevar al parejo el programa curricular con las transformaciones sociales que demandan una diversidad de profesionales.

Es aquí, concretamente, en la integración a la nueva situación social, en donde el comunicólogo está desarticulado (Fuentes, 1996), porque seguramente no halla su identidad académica (Marques, 2002 y Mattelart, 1997) ni voltea hacia los mercados profesionales que pudieran representar opciones para aplicar sus conocimientos.

Los cambios curriculares de una carrera de reciente creación son tan propios y razonables como los mismos cambios de enfoque disciplinario que se han padecido en los últimos treinta años a partir, por supuesto, de las modificaciones paradigmáticas que orientan a las carreras.

Desde su nacimiento en México (1956-1970), la carrera se inclinaba fuertemente por el periodismo escrito. Fue en 1970 cuando se organiza el seminario sobre la Reforma Educativa y los Medios de Información y Difusión de Nuestros Días, evento que levantó la polémica sobre los medios (Fuentes, 1988).

La diversificación de las temáticas de las carreras de CTC se dio en un periodo, de 1971 a 1978, que coincide con una serie de transformaciones del discurso público estatal luego de los acontecimientos estudiantiles de 1968.

De acuerdo a la historia de Fuentes Navarro en esta etapa se fundan las bases de la investigación de la Comunicación, separándose radicalmente del periodismo. Es en este periodo, en donde los paradigmas de las ciencias sociales, se ocupan como eje orientador dominante para entender la relación con los fenómenos mediáticos.

Es importante destacar que surgen los primeros investigadores egresados de las escuelas de CTC que dirigieron sus análisis a los planos políticos. En el ámbito nacional se multiplican los sectores sociales permeados por la Comunicación. De esta forma se establecen las primeras organizaciones y publicaciones especializadas en Comunicación.

Y fue en los años setenta cuando se modificó el currículum y pasa a ampliarse a de Comunicación, como ocurrió con la escuela pionera, la Universidad Veracruzana, que de escuela centrada en el periodismo se diversifica a más ámbitos de la Comunicación, eso sí, todavía mayormente dirigidos a los medios.

Esta ampliación contemplaba a los medios impresos, pero también la práctica de los medios electrónicos a los que se les dio suma atención, el estudio de las teorías de la comunicación soportadas en la Sociología, Antropología y Psicología y se le dio un perfil más o menos definido para la investigación de la Comunicación (Fuentes, 1991 y Prieto Castillo, 1983).

De cualquier manera tanto la teoría como la investigación incorporadas al plan de estudios de las carreras de Ciencias y Técnicas de la Comunicación en América Latina y México se circunscriben, en su mayoría, a los medios masivos de información.

Se abusó de ciertas tendencias para ideologizar la formación (Antezana, 1982) en un teoricismo (Prieto, 1983) que opacaba las perspectivas de otros campos académicos que abrirían en consecuencia nuevos mercados profesionales.

Hay un tercer periodo, de acuerdo a la documentada revisión histórica que Fuentes hace de la investigación de los comunicólogos, en donde se detecta el boom de la disciplina. La investigación y el debate público se destacaron entre 1979 y 1982. En tan sólo cuatro años se registran 300 documentos, es decir, el 34.2% del total de análisis en Comunicación (Fuentes, 1988). En 1982, escribe Fuentes, se ubican 122 documentos: casi el 14 por ciento en un solo año.

Recordemos contextualmente que en los últimos años del sexenio del Presidente de México, José López Portillo, se discute el derecho a la información, tema que llega a la Cámara de Diputados, y asimismo se registra una polémica entre los investigadores de la Comunicación y los concesionarios de la radio.

Posteriormente viene la crisis a partir de 1983. Después del activismo de la década de los ochenta decae la investigación y se abren escuelas de CTC de forma indiscriminada (Fuentes, 1996), lo que dificulta en gran parte que las más recientes instituciones de educación superior dedicadas a CTC encuentren una madurez inmediata con apenas cinco o siete generaciones de egresados con campos

educativos de la Comunicación creados hace media década o, en el menos mal de los casos, hace tres décadas: de ahí la crisis de identidad académica.

De cualquier forma las décadas de los ochenta y los noventa, que coinciden con el auge de la globalización y por ende de las nuevas tecnologías de la información, han servido para que los currículos se enriquezcan con nuevos campos de la Comunicación, como la Mercadotecnia y la Comunicación Organizacional – una coyuntura aún no resuelta del todo–, o con enfoques interdisciplinarios específicos como la Tecnología Educativa (TE) que entremezcla la Administración, la Psicología, la Educación y la Comunicación. Además, la necesidad de la interdisciplinariedad ya parece una columna transversalizada en el plan de estudios de cualquier universidad, porque ya es insuficiente presentar una carta rígida de materias.

Pero esta incorporación de elementos de otros campos del conocimiento comunicacional aún no se sistematizan del todo en el currículo de CTC de las universidades. Es decir, todavía no se institucionaliza (Benassini, 1994), no se ha hecho historia desde sus egresados, como la retroalimentación debida de sus experiencias profesionales y por lo tanto no es estrategia en los programas de estudio.

La Comunicación Educativa (CE), en este sentido, cada vez adquiere mayor importancia en el campo profesional de los comunicólogos que incursionan en ella desde diferentes ángulos de la gestación de los productos de la CE como serían la elaboración de guiones o el diseño de los procesos multimedia que son los que, hoy en día, avanzan con mayor prontitud en las escuelas.

Lo anterior se debe por supuesto a la democratización de las nuevas tecnologías de la información (Cabero, 1997; Castro, 1998; y Colom, 1997), que han permitido el desarrollo de la Comunicación Educativa a nivel nacional y continental.

Asimismo, diversas instituciones y empresas de diferentes tipos requieren de Tecnología Educativa, por lo que se justifica plenamente que los programas académicos estudien la posibilidad de incorporar como línea de trabajo a la Comunicación Intercultural y específicamente de la Producción Multimedia.

Habrá que señalar que la carrera de Ciencias y Técnicas de la Comunicación apenas cumplió sesenta años de vida en México. Es decir, tiene poco más de medio siglo cumplido y sus perfiles académicos se han transformado en variadas ocasiones porque, entre otras causas, el territorio convergente que tienen como objeto de estudio, los medios masivos de información, han desarrollado una tecnología capaz de dar tantos vuelcos que no permanecen estáticos; de tal suerte que cuando en un lustro nos habituamos a determinada tecnología, ésta ha sido superada y puesta en el desván por otra que pronto se actualiza y se comercializa con asombrosa horizontalidad.

Agréguese a lo anterior que es fundamental para la formación de los estudiantes que, frente a la tecnología de punta del exterior, van atrasados por lo menos diez años, los otros vuelcos que las ciencias sociales han padecido en estos sesenta años.

La depreciación del mercado profesional del comunicólogo tiene que ver tanto por la dispersión propia de la carrera que no especializa sus perfiles, como por el boom de las mismas en toda la República y porque aún no se exploran campos – como la Educación, Comunicación Intercultural y la Producción Multimedia--, que podrían ser campos renovados para ejercer la profesión de un comunicólogo.

Faltaría fomentar la elasticidad de la formación de la carrera para que no tuviese problemas al momento de insertarse en los distintos campos profesionales. Asimismo un problema básico es que la carrera se limita a la formación de Licenciaturas y no fomenta la creación de posgrados o salidas terminales.

Al respecto Fuentes es elocuente, porque su mirada de este problema es continental.

La institucionalización del campo académico de la comunicación en México es un proceso que lleva más de cinco décadas de desarrollo y que cubre casi todas las regiones del país. Como es característico en las universidades latinoamericanas, el campo tiene su origen y su extensión mayoritaria en los programas de formación de profesionales a nivel licenciatura (la carrera).

El posgrado y la investigación representan aún, a pesar de su crecimiento en los últimos quince años, una fracción minoritaria y en diversos sentidos marginal (Fuentes, 1996: p. 141).

De acuerdo a datos que ofrece la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), CTC está entre las diez carreras más demandadas. Fuentes (1996) hace un cuadro comparativo de matrícula en donde el porcentaje de crecimiento es el mayor frente a otras licenciaturas y/o carreras que por tradición tienen una matrícula amplísima.

Las escuelas pioneras de CTC son: Escuela de Periodismo Carlos Septién García (1949), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM (1951), Universidad Veracruzana (1954), Universidad Iberoamericana (1960), Instituto Pío XII, hoy UNIVA (1962), ITESO (1967), Universidad Autónoma de Guadalajara (1969) y la Universidad Anáhuac (1970).

Hasta antes de la década de los ochenta, junto a las ocho escuelas pioneras de CTC, se fundaron 25 escuelas para ascender a 33. Pero en 11 años, de 1980 a 1991 se abrieron 71, que constituyen el 68% de las enlistadas. Este ritmo acelerado de apertura de escuelas de CTC, “evidencia un problema académico obvio: dos tercios de los programas no han tenido el mínimo de experiencia institucional para madurar” (Fuentes, 1996: p. 143).

El debate entre la comunidad respecto a los mercados profesionales ha atribuido responsabilidades a empleadores del ámbito público, como las instancias gubernamentales, porque no han concientizado el papel de la Comunicación y hasta deliberadamente han recortado sus presupuestos, sus asignaciones y/o partidas para sus programas difusores.

Pero en medio de esta temática, se halla que las universidades o planes curriculares se han inclinado sobremanera a los sistemas de medios masivos de información.

Luna (1995), dice sobre el desarrollo desordenado de las escuelas y las asimetrías que: el crecimiento de la oferta educativa de estudios de comunicación, el carácter masivo que ha adquirido la inscripción estudiantil en esta especialidad profesional, los desequilibrios en la distribución geográfica de esta oferta, la falta

de recursos económicos, humanos y materiales para hacer frente a las tareas de la enseñanza y las deficiencias en la planificación educativa y la conducción metodológica de la formación, han venido configurando un panorama en el que no escasean las posiciones apocalípticas sobre la viabilidad social y laboral de este campo de la enseñanza (en Fuentes, 1996: p. 145).

No existen muchos estudios que revelen la articulación del campo profesional y los subcampos que se manifiestan. Por ello se presupone que los problemas en el campo profesional devienen, sí, de una sobreoferta de estudios y su consecuente saturación de los mercados (Luna en Fuentes, 1996), pero poco se sabe de cómo impactan los programas curriculares en diversos campos profesionales.

Esta falta de elasticidad en los prototipos de la carrera en la acción profesional, debiera ser motivo de estudios más sistemáticos, de seguimiento de los profesionales que no sólo se insertan de base en determinado campo profesional, sino que también se subemplean y lo que es peor para el profesional de CTC, se alternan trabajos en un nomadismo que provoca la desestabilización y por supuesto dificulta enormemente el seguimiento del egresado y su innegable retroalimentación a los planes de estudio.

Entre las consideraciones finales, podríamos afirmar que existen las condiciones teóricas y metodológicas más las demandas prácticas de una acelerada visibilización del patrimonio cultural en cada una de las regiones, como para desarrollar un Programa de Comunicación e Información Intercultural en la UVI. Hoy en día, la comunicación intercultural, tiene un vasto despliegue teórico que favorece el acompañamiento de cualquier proceso de comunicación que pretenda menguar las tensiones de la diversidad cultural.

Es como si la comunicación, de pronto, pagara ciertas culpas de no haber considerado del todo a la otredad. La muestra es que la mayoría de las instituciones de educación superior denominadas interculturales, tiene como punta de lanza programas académicos de comunicación intercultural; o bien, como ocurre con el ámbito en la UVI, se subraya la necesidad de transversalizar el enfoque comunicativo al resto de los ámbitos disciplinarios que concurren en las instituciones mencionadas.

Como consecuencia de lo anterior, se complejiza todavía más la visibilización del patrimonio cultural por parte de los actores locales (pensemos que, en muchas ocasiones, transitan de la periferia hacia el centro).

Y es que se amplía la participación en los medios masivos tradicionales, hecho que deriva en posicionamiento que exige una nueva actitud para consolidar la conquista de espacios anteriormente vetados.

Asimismo, se abren medios de información alternativos con una variedad de soportes tecnológicos que van desde los más sencillos y/o rudimentarios hasta soportes de mayor sofisticación, pero que igual tienen un costo al alcance de cualquier proyecto sin que implique un gasto oneroso.

En la UVI además se ha constatado la imperiosa necesidad de secundar los proyectos comunicativos con nociones que soporten y motiven los encuentros interculturales.

No se trata de producir por producir de una manera acrítica, sin contexto y evadiendo las reflexiones sistematizadas que generen esa visibilidad de culturas ocultas o estereotipadas.

A cambio se intenta que esta proliferación tecnológica --facilidades para producir mensajes multimedia por ejemplo--, esté basada en un plan, en un mapeo teórico y con las metodologías pertinentes que garanticen precisamente relaciones más dialogantes y más horizontales en provecho de las acciones positivas que se traza la interculturalidad.

Sabemos también que el diseño curricular tiene frente a sí una serie de desafíos. Podrían, supongamos el caso, abrirse programas académicos dedicados concretamente a la comunicación intercultural, lo cual en apariencia sería lo más conducente.

Pero también no se descarta, como demandan los programas estratégicos de la Universidad Veracruzana, la transversalización del enfoque de la comunicación intercultural en otras vertientes académicas que no forzosamente se dediquen, en su propósito modular, a la comunicación.

Consideramos a su vez, la necesidad cada vez más imperiosa de la difusión estatal, regional y local de actividades de programas clave en la Universidad

Veracruzana como el Sistema de Información para la Vinculación Universitaria, las Brigadas Universitarias en Servicio Social, Casas de la Universidad, el programa del Centro Comunitario Digital, la Red Universitaria de Servicios al Sector Productivo y los Observatorios, entre otros programas que requieren mayor vinculación con las regiones en donde la UVI tiene incidencia académica.

Las acciones que proponemos, entonces aspiran a generar una cultura de la comunicación intercultural a través de la transversalización del enfoque con nueva oferta académica, con la incorporación de contenidos y metodologías en programas académicos de otras facultades, con la articulación de la investigación al desarrollo académico y con la articulación estratégica de redes mediáticas para mejorar la difusión intercultural.

Este contexto es viable para la creación de un Programa de Comunicación e Información Intercultural. La disciplina de la Comunicación, como se advierte en el análisis de la crisis de identidad profesional que le aqueja, requiere de procesos académicos innovadores en donde los ámbitos de acción se abran a nuevas experiencias que seguramente redundarán en el enriquecimiento mismo de la disciplina, tal y como va ocurriendo en la UVI.

Fuentes de consulta

- Aguerrondo, I. (1997). “Innovaciones y calidad de la educación”. Maestría en Tecnología Educativa. Introducción a los métodos de investigación en educación. México: ILCE.
- Arias Lovillo, R. (2009). “Innovación académica y descentralización para la sustentabilidad”. Universidad Veracruzana.
- Benassini Felix, C. (1994). Entre la rutina y la innovación: los egresados de nuestra carrera. México: Universidad Iberoamericana.
- Buenfil Burgos, R. N. (2000). “Cap. 9. Globalización, ¿una clara y distinta? Ambigüedad y fijaciones del término”, en El fantasma de la teoría. México: Plaza y Valdez.
- Cabero Almenara, J. (1997). “Nuevas tecnologías, comunicación y educación”, en Maestría en Tecnología educativa. Conceptualización de tecnología educativa. México: ILCE.
- Castells, M. (2000). La era de la información. Economía, sociedad y cultura (vol. 2 El poder de la identidad). Madrid: Alianza.
- Castro y Lluria, R. (1998). *Maestría en Tecnología Educativa. Comunicación y nuevas tecnologías en educación*. México: ILCE.

- Colom Cañellas, A. J. (1997). “Tecnología, educación y conocimiento virtual”, en Conceptualizaciones de tecnología educativa. México: ILCE.
- Charles, M. (1998). *Maestría en Tecnología Educativa. Comunicación y Modelos Educativos II*. Comunicación en el Aula. México: ILCE.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco.
- Díaz Barriga, A. (1995). “La escuela en el debate modernidad-posmodernidad”, en Posmodernidad y educación. México: UNAM-Porrúa.
- Díaz Barriga Arceo, F. (1994). “Curriculum y Tecnología Educativa”, en Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa. México: ILCE.
- Eco, U. (1983). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Esteinou Madrid, J. (1983). *Los medios de comunicación y la construcción de la hegemonía*. México: Nueva Imagen.
- Fuentes Navarro, R. (1985). “La comunicación educativa audiovisual”, en Serie Comunicación: Educación y Tecnología. México: COSNET-SEP.
- _____ (1988). *La investigación de comunicación en México. Sistematización, Documental 1956-1986*. México: Ediciones de Comunicación.
- _____ (1991). *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*. México: Trillas.
- _____ (1998). *La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*. Guadalajara: ITESO-CUCSH.
- Galindo, J. y C. Luna (1995). *Campo académico de la comunicación: comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva*. México: ITESO/ CONACULTA.
- García Canclini, N. (1990). Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: CONACULTA.
- _____ (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- _____ (1999). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- Giroux, H. A. (1997). “Capítulo 4. Descentrar el canon: Nueva configuración de los límites disciplinares y pedagógicos”, en Cruzando límites. Barcelona: Paidós.
- Gonzalez, J.A. (1994). “Frentes culturales: culturas, mapas, poderes y luchas”, en Medios y mediaciones. México: El Colegio de Michoacán-ITESO.
- Gutierrez, F. (1974). “La comunicación y la educación”, en El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación. Buenos Aires: Humanitas.
- Gutiérrez Martín, A. (1998). “Educación multimedia: una propuesta desmitificadora”, en: Maestría en Tecnología Educativa, Experiencias de Investigación y Desarrollo en Tecnología Educativa. México: ILCE.

Marques de Melo, J. (2002). “Telenovela en llamas”, en: Revista *etcétera*, de febrero. México.

Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gilli.

_____ (1989). Proceso de comunicación y matrices de cultura. Itinerario para salir de la razón dualista. México: FELAFACS-Gustavo Gilli.

_____ (1997). “Descentramiento cultural y palimpsestos de identidad”, en Estudios sobre las culturas contemporáneas. México: Universidad de Colima.

Mattelart, Armand y M. Mattelart (1997). *Historias de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

Mattelart, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

MORAGAS, M. de (1981). *Teorías de la comunicación, investigación de medios en América Latina*. Barcelona: Gustavo Gilli.

_____ (1994). *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Moragas Spa, M. (1991). “Europa del sur: desequilibrios teóricos y geográficos”, en Gómez Mont, Carmen. Nuevas tecnologías de comunicación. México: Trillas.

Nethol, A. M. y Piccini, M. (1984). *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. México: Terra Nova-UAM.

Orozco Gómez, G. (1987a). *Televisión y producción de significado; tres ensayos*. México: Universidad de Guadalajara.

_____ (1987b). “El impacto educativo de la televisión no educativa: un análisis de las premisas epistemológicas de la investigación convencional” en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 13, no. 3. México: Centro de Estudios Educativos.

_____ (1990). “Formación de profesionales en comunicación: dos perspectivas en competencia”, en ANDION (comp.), Ciencias de la Comunicación (Las profesiones en México, 5). México: UAM-Xochimilco.

_____ (1998). *Comunicación y Modelos Educativos I. Relaciones Teórico-Metodológicas de los Enfoques Comunicacional y Psicopedagógico*, en Módulo: Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa II. Comunicación Educativa y Cultural. Maestría en Tecnología Educativa. México: ILCE.

Prieto Castillo, D. (1981). *Discurso autoritario y comunicación alternativa*. México: Edicol.

_____ (1986). “Aportes a la comunicación y a la educación”, en La fiesta del lenguaje. México: UAM-Xochimilco.

Sarramona, J. (1994). “Presente y futuro de la tecnología educativa”, en revista de Tecnología y Comunicación Educativas, número 23 (abril-junio). Maestría en Tecnología Educativa. México: ILCE.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001-2006). Programa Nacional de Educación. México.

Touraine, A. (1995). “¿Qué es una sociedad multicultural?”. Revista *Claves de razón práctica*. No. 56. Pp. 14-25

Valdés, Luigi (1997). “Introducción: Hacia un nuevo paradigma”. Conocimiento es futuro. México: McGraw Hill.

Van Dijk, T. A. (2000a). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2000b). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

CAPITULO V

**INNOVACIÓN EDUCATIVA Y TECNOLOGÍA:
LA EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD
VERACRUZANA**

Experiencias exitosas en educación mediada por tecnología: El caso del DSAE-UV

Rubén Edel-Navarro

Resumen

En el entorno de las grandes transformaciones de la sociedad actual, la Universidad Veracruzana se encuentra implicada en un proceso estratégico de acompañamiento en la formación de capital humano calificado y el desarrollo de nuevas modalidades educativas que permitan aproximarse al conocimiento y liderazgo en el manejo de las nuevas realidades tecnológicas y sociales. Una evidencia de lo anterior es la iniciativa para incorporar en su oferta de posgrado el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos (DSAE), cuya misión consiste en promover una formación integral, de alta calidad profesional y humana, para contribuir a potenciar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a procesos educativos innovadores. Esto supone articular lógicas de generación de conocimiento que rebasan las prácticas reproducciónistas, para dar paso a la formación de recursos humanos competentes para el diseño y puesta en práctica de investigación aplicada al desarrollo tecnológico. El trabajo describe los resultados preliminares de la ingeniería curricular de una propuesta de formación de investigadores en el esquema del Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESaD). Parte de la fortaleza de la propuesta se manifiesta a partir de su reciente incorporación al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT.

Palabras clave: Posgrado, educación a distancia, innovación educativa, formación de investigadores, calidad educativa.

Introducción

La formación de recursos humanos para la inserción en el mercado laboral es una de las actividades centrales en cualquier Institución de Educación Superior (IES). A esta tarea se dedican la mayoría de esfuerzos en tareas y áreas estratégicas, con la finalidad de que egresen de sus aulas profesionales competentes en la solución de problemas sociales, lo cual se logra mediante la reproducción de los saberes acumulados a lo largo de la historia de la humanidad y de los avances tecnológicos del momento específico de formación. Parte de la misión de la universidad se cumple de esta forma.

Sin embargo, en épocas recientes se ha visto como deseable, añadir el componente de la búsqueda de conocimiento innovador, lo cual implica el vínculo con la investigación, tanto básica como aplicada. Los esquemas formativos suelen cambiar entonces y plantearse como más desafiantes. En este escenario, la enseñanza de competencias de investigación supone estrategias que rebasan los esquemas reproducciónistas, para introducir una lógica de razonamiento que implica aprender de un tutor especializado en un área de conocimiento y en el caso que se plantea en este trabajo, el empleo de la tecnología educativa de reciente desarrollo.

Buenas prácticas y experiencias exitosas

Como en muchas ocasiones se habla de los conceptos de experiencias exitosas y buenas prácticas como equivalentes, incluso ya se empieza a acuñar el término de mejores prácticas en el mismo sentido de buenas prácticas aquí descrito, sin embargo cabe hacer mención sobre la diferencia que subyace entre estos conceptos. En todos los casos estos análisis se vinculan con la evaluación.

El concepto de buenas prácticas se refiere a aquellos programas o proyectos que se caracterizan por haber logrado cumplir eficazmente las metas planteadas, contar con sistemas de registro, monitoreo y evaluación de resultados, que sean innovadoras, que tengan una alta incidencia pública y social, y que sean replicables y sostenibles en el tiempo (Morales, 2009; ONU, 2011; PNUD, 2007).

Mientras que una experiencia exitosa, se refiere a acciones que han dado buenos resultados en relación a las metas perseguidas, pero que no necesariamente están sistematizadas, ni cuentan sistemas de registro, monitoreo ni evaluación de resultados.

Con estas concepciones de buenas prácticas y experiencias exitosas, comúnmente se documentan las experiencias exitosas, ya que por la naturaleza de las técnicas ó instrumentos de recolección de datos que se emplean (encuestas, grupos focales, etc.) resulta complejo identificar si se trata de experiencias

sistematizadas o se cuenta con registro de evidencias para ser consideradas como buenas prácticas.

Por otro lado, para la identificación de las experiencias exitosas en que no abordan directamente experiencias exitosas y que se localizan de forma implícita y explícita, se necesitan indicadores lingüísticos para ello (Camarena, 2012), por lo cual se toman en cuenta las definiciones de los dos términos que componen el concepto de experiencias exitosas, remitiéndose al diccionario de la Real Academia Española:

Experiencia se define como: || 1. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado a alguien o algo. || 2. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo. || 3. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas. || 4. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.

Mientras que exitosa se define como: || 1. Que tiene éxito popular.

Además, el término éxito se define como: || 1. Resultado feliz de un negocio, actuación, etc. || 2. Buena aceptación que tiene algo o alguien. || 3. Fin o terminación de un negocio o asunto (RAE, 2012).

De las cuatro acepciones del término experiencia, se considera que la primera *hecho de haber sentido, conocido o presenciado a alguien o algo*, no es suficiente ya que resulta superficial para el concepto de experiencias exitosas.

La segunda *práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo*, tampoco resulta pertinente, pues no necesariamente se referirá a algo que ha sido prolongado.

Las dos últimas acepciones del término experiencia, se acercan más al concepto de experiencias exitosas, por lo que representan los insumos para la identificación de las mismas.

El término exitoso referido a *tener éxito popular* se puede reescribir con la definición del término éxito, como *resultado feliz o buena aceptación que tiene algo o alguien*, ya que las acepciones de fin de asunto en la palabra éxito, no es lo que se busca con el concepto de experiencias exitosas.

De esta forma, el constructo experiencias exitosas en el léxico diario puede ser identificado a través de conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas, sobre un resultado feliz o una buena aceptación que tiene algo o alguien, así como, circunstancia o acontecimiento vivido por una persona, sobre un resultado feliz o una buena aceptación que tiene algo o alguien.

El abanico de ideas, expresiones y palabras que aparecen en estas definiciones, así como los sinónimos de cada una de las palabras insertas, permiten contar con indicadores lingüísticos para determinar las experiencias exitosas (Camarena, Edel y Navarro, 2012).

Una propuesta curricular innovadora y de calidad

En el entorno de las grandes transformaciones de la sociedad actual y de manera específica en la revolución tecnológica que enfrenta, se considera al conocimiento como aspecto fundamental de los procesos de producción y reproducción de la herencia cultural de la humanidad, lo cual ha determinado la necesidad del cambio en las instituciones educativas para ajustarse a las nuevas condiciones.

La Universidad Veracruzana, consciente del nuevo escenario global y local se ha involucrado en un proceso estratégico de acompañamiento de los desarrollos tecnológicos.

De manera consecuente, lo ha hecho también en lo que refiere a los procesos de formación de capital humano, y de manera lógica, en el desarrollo de una oferta educativa estrechamente vinculada con las nuevas realidades tecnológicas y sociales.

Una evidencia de lo anterior es la iniciativa para incorporar en su oferta de posgrado el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos (DSAE), cuya naturaleza confirma el compromiso de la UV en el desarrollo del capital humano a través de la formación de sus profesores y el respaldo en la consolidación de los diversos cuerpos académicos vinculados con la investigación educativa y las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

El DSAE tiene como misión promover una formación integral, de alta calidad profesional y humana, para contribuir a potenciar la incorporación de las TIC a procesos educativos innovadores.

Asimismo se ha propuesto ser un programa de alta calidad académica, cuya modalidad central - blended learning - lo distinga como una excelente opción entre la oferta educativa en el ámbito nacional.

Se caracteriza entre otros aspectos por su diseño inteligente, el cual promueve, genera y aplica el conocimiento, como un recurso para la potenciación de aprendizajes significativos útiles para implementar las nuevas tecnologías a procesos educativos pertinentes y eficaces en el crecimiento y desarrollo sostenible de la sociedad.

Por las características anteriormente descritas, el DSAE recurre en gran medida al apoyo de los medios tecnológicos para la formación de investigadores en un campo en el que la educación y las TIC juegan un papel esencial.

Es un doctorado orientado al trabajo sistemático e innovación en materia de investigación que pretende convertirse en un corredor académico ó “input” para los diferentes programas de maestría de la UV y de otras Instituciones de Educación Superior (IES) nacionales y del exterior, que atienden las áreas de conocimiento relacionadas con la educación, los sistemas de información y computacionales, la inteligencia artificial, la comunicación educativa, la didáctica y las nuevas tecnologías, entre otros.

Por el propósito de consolidarse como un programa de alta calidad académica, el doctorado se ha planteado como objetivo general formar investigadores con una amplia y sólida formación en investigación interdisciplinaria, enfocada a comprender la problemática de los Sistemas y Ambientes de Aprendizaje mediante la aproximación crítica a las distintas conceptualizaciones teórico-metodológicas que desde los distintos campos disciplinares inciden en el desarrollo de la educación centrada en el desarrollo de competencias multidisciplinarias y tecnológicas.

Así, el programa doctoral busca de modo general: 1) producir conocimiento y desarrollar tecnologías, 2) consolidar y anticipar sistemas y ambientes educativos, y 3) la contribución a la construcción de una sociedad de conocimiento equitativa, cuyas dimensiones formativas permitirán a los participantes vivir una experiencia de aprendizaje plural, diversa y multi-referenciada.

Cabe destacar que el antecedente principal del DSAE-UV lo constituyó en primera instancia el marco del Espacio Común en Educación Superior a Distancia (ECOESaD) conformado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, a través del cual se definió el nuevo programa de posgrado que integró diferentes grupos de investigación de las diversas áreas de conocimiento que conforma la educación apoyada en TIC agrupados en líneas y proyectos de investigación interdisciplinarios. De la misma manera un referente relevante fue la experiencia del DSAE-UdeG, que en octubre de 2010, inició también su oferta y operación en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

En dicho contexto se originó la propuesta curricular del DSAE-UV, la cual inició actividades en enero del 2011 y parte de su fortaleza actual se manifiesta a partir de su reciente incorporación, en agosto de 2011 para ser preciso, al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) de México.

El núcleo académico del DSAE-UV

Para el desarrollo del programa se ha integrado una planta de doctores con una importante trayectoria en la gestión académica y docente, en la investigación, producción y distribución del conocimiento, lo mismo que en el diseño, desarrollo o implementación de recursos tecnológicos para enriquecer los procesos educativos formales.

En acuerdo con las tendencias actuales en la educación superior, el doctorado concibe que una línea de generación y/o aplicación del conocimiento (LGAC) comprende a un grupo de académicos que cultivan una temática común, que

desarrollan una intensa vida colegiada (mediante seminarios de estudio, talleres de investigación, gestión colegiada de la docencia, entre otras acciones), que comparten productos y resultados académicos y son responsables de la formación y seguimiento tutorial de los estudiantes en el marco del programa doctoral.

En consecuencia, las LGAC que se cultivan en el DSAE son: a) la de Redes de conocimiento y aprendizaje, b) Modelos y ambientes educativos y c) Gestión y calidad de programas.

Para el desarrollo del programa se ha integrado una planta de doctores con una importante trayectoria en la gestión académica y docente, en la investigación, producción y distribución del conocimiento lo mismo que en el diseño, desarrollo o implementación de recursos tecnológicos para enriquecer los procesos educativos formales.

El doctorado concibe que una LGAC comprende a un grupo de académicos que cultivan una temática común, que desarrollan una intensa vida colegiada (seminarios de estudio, talleres de investigación, gestión colegiada de la docencia), que comparten productos y resultados académicos y son responsables de la formación y seguimiento tutorial de los estudiantes en el marco del programa doctoral.

El núcleo académico (NA) del doctorado está integrado por investigadores de reconocido prestigio y trayectoria al interior y exterior de la UV en los ámbitos de conocimiento de la Administración, Psicología, Educación, Sistemas de Información y Computacionales, Redes y Telecomunicaciones, Micro y Nanotecnología, Biblioteconomía y Tecnología Educativa, además de contar con experiencia comprobada en las tres LGAC que atiende el programa. Parte de las características del NA pueden observarse en el siguiente cuadro.

Núcleo académico



Nombre	Adscripción	LGAC	Nivel SNI
Dr. Jesús Lau Norlega	USBj, Veracruz		2
Dr. Sebastián Figueroa Rodríguez	Instituto de Psicología y Educación, Xalapa	MODELOS Y AMBIENTES EDUCATIVOS	En proceso
Dr. Rubén Edel Navarro	Facultad de Pedagogía, Veracruz		1
Dr. Jaime Martínez Castillo	Centro de Investigación en Micro y Nanotecnología, Veracruz		1
Dr. José Enrique Díaz Camacho	Instituto de Investigaciones Psicológicas, Xalapa	REDES DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE	En proceso
Dr. Ismael Esquivel Gámez	Facultad de Administración, Veracruz		En proceso
Dr. Genaro Aguirre Aguilar	Facultad de Comunicación, Veracruz	GESTIÓN Y CALIDAD DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	En proceso
Dr. Carlos Arturo Torres Gastelú	Facultad de Administración, Veracruz		En proceso
Dr. Jorge Arturo Balderrama Trápaga	Facultad de Psicología, Veracruz		En proceso

Cuadro No. 1. Núcleo Académico Básico del DSAE

Fuente: Consejo Universitario de la Universidad Veracruzana

El 100% tiene el perfil PROMEP y 40% de sus integrantes forman parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en los niveles 1 y 2.

El 100% obtuvo su doctorado al exterior de la UV. Los investigadores que integran el NA tienen una intensa actividad con grupos y redes de investigación a nivel nacional e internacional, entre las cuales se pueden citar el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., la Red Temática de Tecnologías de Información y Comunicación del CONACyT, la Sociedad Mexicana de Cómputo Educativo, la Red de Investigación e Innovación en Sistemas y Ambientes Educativos, el Espacio Común de Educación Superior a Distancia, la Sociedad Mexicana de Psicología, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, Applied Research Center de la Nova Southeastern University de la Florida, USA, la Red Universitaria Nacional de Chile, el Consorcio Universitario para el Desarrollo de Internet, entre otros. Asimismo cuentan con una vasta producción científica, publicada en revistas nacionales e internacionales, que puede consultarse en la

página web del doctorado:
<http://www.uv.mx/veracruz/dsae/productividad/index.html>.

Los investigadores del programa además participan en actividades docentes, dirección de tesis, exámenes de grado, comités tutoriales, conferencias, eventos especializados y actividades de gestión, promoción, difusión, entre otros.

El NA básico garantiza la atención personalizada de los estudiantes de posgrado, en virtud de tener asignados únicamente 2 direcciones o codirecciones de tesis y sólo 2 tutorías.

Los integrantes del NA dedican como mínimo 15 horas mensuales para atender, además de las sesiones o clases, a sus estudiantes bajo su responsabilidad directa, mediante el esquema de tutorías.

A continuación se muestran los resultados preliminares de la implantación de una propuesta curricular de formación de doctores en Sistemas y Ambientes Educativos, mediante el recurso de las TIC para la producción de conocimiento innovador.

La implementación del DSAE

Contexto

El trabajo se distribuyó en sesiones presenciales y a distancia. Las reuniones de trabajo del núcleo académico para la configuración y operación del programa se condujeron en la sala de maestros de la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz, sede del programa, así como en la coordinación del programa doctoral.

Las sesiones presenciales de asesoría, comprendidas a lo largo de dos semanas, se efectuaron en las entidades de adscripción del tutor correspondiente, los cuales forman parte del núcleo académico del programa.

Las sesiones a distancia se condujeron desde diversos espacios de trabajo, tales como el centro de cómputo de la Facultad de Psicología y el Instituto de

Investigaciones Psicológicas de la Región Xalapa, y de las Facultades de Ingeniería, Administración, Psicología y Pedagogía de la Región Veracruz.



Imagen No. 1. Generación 2011-2013 del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos de la Universidad Veracruzana. Fuente. Coordinación del DSAE-UV.

Participantes

Intervinieron 11 estudiantes de la primera generación 2011-2013 del doctorado, los cuales radican en diferentes zonas geográficas de la República Mexicana, entre ellos, en los Estados de Jalisco, Distrito Federal, Estado de México, Coahuila y Veracruz. Su formación de posgrado al igual que su ámbito de desempeño profesional son diversos, su perfil comprende las áreas de conocimiento sobre las humanidades, ciencias sociales, administrativas y exactas.

Herramientas didácticas

Durante los 3 primeros semestres de operación del programa se emplearon recursos impresos y en versión electrónica de diferentes fuentes que indicaron los responsables de las asignaturas respectivas, así como los tutores, principalmente trabajos de investigación y temas relacionados.

Se emplearon las plataformas *Eminus* y *Moodle* tanto para la interacción virtual como para la revisión de contenidos de las experiencias educativas *Seminario de Investigación (I, II y III)* y *Tutoría de la Investigación (I, II y III)*, las cuales se desarrollaron en los períodos de enero-junio 2011, agosto-diciembre 2011 y enero-junio 2012.

En los meses de julio de 2011 y 2012 los doctorantes acudieron a sus sesiones de asesoría presencial, por espacio de 40 horas, con sus directores y codirectores de tesis, a las sedes de adscripción en la UV de éstos últimos.

Cabe mencionar que durante las asesorías presenciales y de manera colaborativa el director de tesis-doctorante elaboraron la agenda de trabajo anual que comprende actividades complementarias de formación y difusión de la investigación doctoral.



Cuadro No. 2. Etapas de desarrollo del DSAE
Fuente: Consejo Universitario de la Universidad Veracruzana

Resultados preliminares

Esta sección describe de manera sucinta aspectos relativos a la propuesta curricular descrita anteriormente en el transcurso de los tres primeros semestres de su aplicación y al desempeño general de los estudiantes del doctorado.

- *Del programa doctoral (DSAE).* Una parte importante del desarrollo de la propuesta curricular fue antecedida por el trabajo interno en comisiones creadas por la Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado (DGUEP) en las distintas regiones en que se distribuye la Universidad

Veracruzana y comentadas por los integrantes del Núcleo Académico en sesiones específicas convocadas y dirigidas por el coordinador del programa doctoral. La evaluación realizada por el CONACyT determinó su registro en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), circunstancia que favoreció a estudiantes y académicos vinculados con el DSAE y a la oferta educativa de posgrado de la Universidad Veracruzana.

- *Del desempeño de los estudiantes en los tres primeros semestres del DSAE.* En términos generales el comportamiento escolar de los estudiantes se muestra en la tabla No. 1.

Indicador	Cantidad	Porcentaje
<i>No. de estudiantes admitidos</i>	15	100%
<i>No. de estudiantes acreditados (hasta el 3er semestre)</i>	11	73%
<i>No. de estudiantes dados de baja</i>	4	27%
<i>Promedio general de calificaciones</i>	9.3	73%
<i>No. de estudiantes con sesiones a distancia cubiertas</i>	11	73%
<i>No. de estudiantes con sesiones presenciales cubiertas</i>	11	73%

Tabla No. 1. Indicadores preliminares de la efectividad del DSAE
Fuente: Coordinación del DSAE-UV

A manera de epílogo

Como se aprecia, la puesta en práctica de la propuesta curricular referida se ha traducido en beneficios para los diversos actores de la vida universitaria. En principio, la propia institución sede de este y otros programas doctorales, cuenta ahora con uno más reconocido por su calidad académica, lo cual satisface una parte importante de sus metas establecidas en su propio programa de trabajo.

En otra dirección, el grupo de estudiantes cuenta ahora con la posibilidad de continuar sus estudios doctorales en un programa reconocido por su calidad, uno de los objetivos declarados al configurar la propuesta aquí reseñada.

De manera puntual en el DSAE los estudiantes desarrollan competencias para la investigación a través del *apoyo tutorial*, el cual constituye no sólo apoyo didáctico en la *relación artesanal* de maestro-aprendiz, sino también en la proyección y orientación de su plan de vida-carrera, ya que la acción tutorial de los investigadores expertos, les permiten apuntalar las potencialidades para su desarrollo personal y contribución social.

Cabe destacar que la adaptación académica y desempeño en el esquema de trabajo del DSAE resultó en principio desafiante para los investigadores en formación, de manera paralela al apoyo tutorial se identificaron dos condiciones adicionales que resultaron determinantes para el logro de los objetivos del programa, en primera instancia el diseño curricular del mismo, cuya complementariedad didáctico-pedagógica entre Seminarios y Tutorías de Investigación facilitó la adquisición de competencias para la investigación educativa, y por otra parte, el respaldo de las TIC favorecieron la mediación para la comunicación educativa entre estudiantes e investigadores, de ésta forma el empleo de las plataformas tecnológicas *Eminus* y *Moodle*, así como los diversos recursos digitales para la interacción sincrónica y asincrónica, han resultado determinantes.

Mucho se ha mencionado de las particularidades de los sistemas híbridos como el aquí descrito y en los cuales se reduce considerablemente la presencialidad, la experiencia aquí sostenida permite afirmar que lo anterior no representa un obstáculo para la formación de investigadores. Estudios posteriores deberán indagar en qué medida el perfil de los estudiantes contribuyó atenuando el efecto de la transición del esquema presencial de formación al mediado por tecnología.

Fuentes de consulta

- ANUIES (2010). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, A.C.* En red. Recuperado en: <http://www.anuies.mx/>
- Camarena G. P. (2012). *La educación en línea y experiencias exitosas.* Memorias del Tercer Congreso Internacional: Las TIC aplicadas a la educación y los procesos de aprendizaje y enseñanza de las ciencias, México: Escuela Normal de Tlalnepantla.

Camarena, P., Edel, R. y Navarro, Y. (2012). Experiencias institucionales exitosas en educación a distancia. Apertura: Revista de Innovación Educativa. Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara. México. En edición.

CONACyT (2011). *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). México. En red. Recuperado en: http://www.conacyt.mx/Fondos/Institucional/RedesTematicas/Index_RedesTematicas.html

CONACyT (2010). *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. I Congreso de los Miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Estadísticas y documentos. Mayo de 2010. México. En red. Recuperado en: http://www.conacyt.gob.mx/Indice/sni_congr/estadis.html

DGUEP (2011). *Dirección General de la Unidad de Estudios de Posgrado*. Universidad Veracruzana. México. En red. Recuperado en: <http://www.uv.mx/posgrado/>

DSAE-UdeG (2011). *Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos*. Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara. México. En red. Recuperado en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/interior.php?id=1588>

DSAE-UV (2011). *Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos*. Universidad Veracruzana. Facultad de Pedagogía, Región Veracruz. México. En red. Recuperado en: www.uv.mx/veracruz/dsae

ECOESAD (2010). *Espacio Común de Educación Superior a Distancia*. México. En red. Recuperado en: <http://www.ecoesad.org.mx/>

Morales, A. C. (2009). Innovación social: un ámbito de interés para los servicios sociales. Documento marco. Seminario de Innovación social en el ámbito de los servicios sociales. En red. Recuperado en: <http://es.scribd.com/doc/13384333/InnovacionSocialunambitodeinteresparalosServiciosSocialesAlfonsoCarlosMorales>

ONU (2011). Programa de Mejores Prácticas y Liderazgo Local. En red. Recuperado en: <http://www.unhabitat.org/categories.asp?catid=34>

PNUD (2007). Buenas prácticas en la protección de programas sociales. Proyecto de Protección de los Programas Sociales Federales. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. En red. Recuperado en:

<http://www.catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Articulos/BuenasPracticasProteccionProgramasSociales.pdf>

RAE (2012). Diccionario de la Real Academia Española. En red. Recuperado en: <http://www.rae.es/rae.html>

Educación y alfabetización tecnológica: Un acercamiento a los estudiantes de la UV

Genaro Aguirre Aguilar

Yesica Martínez Córdoba

Resumen

En estos tiempos se observa una ordenanza global que se caracteriza por el desarrollo y predominio de un desarrollo tecnológico que incide en todos los órdenes de nuestras vidas. Por ello no son pocos los autores como tampoco los organismos internacionales que vienen promoviendo un cambio en los paradigmas y modelos educativos, para diseñar procesos de gestión donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) contribuyan a mediar, diversificar y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las nuevas alfabetizaciones dicen algunos autores, obligan a las instituciones educativas, a los profesores como los propios estudiantes, a redefinir agendas e itinerarios pedagógicos. En esta tesis, la Universidad Veracruzana a través de su proyecto AULA impulsa una transformación de las prácticas docentes, donde las TIC juegan un papel preponderante. A partir de aquí, la necesidad de conocer a nuestros estudiantes, sus competencias y habilidades en el uso y la apropiación de las tecnologías, condujo a una investigación en torno a las competencias digitales que tienen estos jóvenes, quienes en la vida diaria tienen una relación especial con medios o dispositivos tecnológicos, misma que puede favorecer la generación de ambientes de innovación educativa. He aquí parte de sus alfabetizaciones y maneras de relacionar con la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: Sociedad del conocimiento, TIC, alfabetización tecnológica, proyecto aula.

Introducción

Desde siempre, pero sobre todo a partir de la revolución industrial, el mundo ha observado una constante transformación producto del proceso de desarrollo y evolución de las tecnologías. Sin embargo hay quienes aseguran que nunca como en el último tercio del siglo XX y en apenas una década del XXI, el vértigo de esos cambios se revela sistémico y definidor de un entramado global que impacta en todos los órdenes de la vida humana.

En los campos científicos, tecnológicos y culturales, la revolución ha sido de tal envergadura que es difícil no reconocer la manera en que nuestras vidas han transmutado para revelarse diferentes en sus dinámicas, procesos y formas de representación.

En esta tesis, si bien la institucionalidad en nuestros mundos sociales pervive bajo cierto orden, no es menos cierto que en nuestro mundo de vida atravesamos por una ruptura epistemológica que obliga -en muchos sentidos- a repensar las formas en que se concibe lo social y la interacción humana en la era digital.

A partir de aquí, llamaríamos la atención sobre aquellas premisas que definen a la “sociedad del conocimiento”, al parecer un marco de referencia desde el cual científicos sociales y teóricos han procurado explicar, comprender y nombrar aquellas cualidades o atributos que definen la modernidad tecnocognitiva que caracteriza la vida en estos tiempos.

Para ello, es importante no olvidar que a esta sociedad le antecede otra, cuya característica es la producción y distribución de la información. Es decir, el manejo de esa materia prima que ha permitido a algunas sociedades transitar por un estadio que lo distingüía de otras.

En este sentido, hablar de la “sociedad de la información” (Masuda, 1985), de la “sociedad de redes” (Castells, 2005) o de la “sociedad del conocimiento” (UNESCO, 2005), es hacer referencia a un conjunto de cualidades que definen un momento histórico caracterizado por el avance, el uso y la apropiación que de los recursos tecnológicos hacen las personas, mismo que atraviesa por una etapa de definiciones técnicas pero igual sociocognitivas que han trastocado las formas del ser y estar en un proyecto de sociedad que ha depositado mucho de su existencia en los recursos o dispositivos digitales.

Así, de la “sociedad de la información” caracterizada por el progreso tecnológico, en estos días ya se habla, se define o plantea una “sociedad del conocimiento”, donde las dimensiones sociales, políticas y éticas son más vastas (UNESCO, 2005); destacándose la disponibilidad, el acceso, la libertad y la alfabetización como aspectos predominantes en la potenciación del saber o conocer.

No por menos se asegura que “los conocimientos y competencias, así como el trabajo y el ocio, se han transformado radicalmente con el nuevo lenguaje de la informática”. (UNESCO, 2005: p. 49)

No obstante, como se señala en el mismo documento, es importante que cada sociedad y los conocimientos de los que son depositarias se articulen con estas novedosas formas de elaborar, adquirir y difundir un saber que cada vez más se valora en el modelo de economía del conocimiento que hoy se observa.

Es precisamente a partir de estas consideraciones que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la misma Organización de Naciones para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO), han venido planteando a los países del orbe, especialmente los de la periferia (Wallerstein, 2006) reformas en los órdenes económicos, políticos y educativos para que la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ensanchen las experiencias de aprendizajes entre las nuevas generaciones a partir de la generación de ambientes educativos innovadores.

Para ello, se ha establecido un modelo de competencias básicas que deben promoverse entre los estudiantes, quienes paralelo a esto, observan el desarrollo de habilidades digitales producto de la domesticación de tecnologías que marcan sus prácticas, hábitos o culturas juveniles; por lo que hoy se procura encontrar un punto de coincidencia para que la cultura escolar igual provea de un punto de inflexión en la resignificación de tales dispositivos.

En esta perspectiva, ha correspondido a las instituciones escolares en todos su niveles, impulsar reformas, promover programas de formación y capacitación, realizar inversiones en plataformas, recursos para proveer a las instituciones de condiciones para transformar los procesos educativos.

A partir de aquí, en países como México, se observan intentos, se definen estrategias, se implementan modelos para incorporar las TIC en todos sus niveles; sin embargo, entre las instituciones escolares en todos los niveles educativos, las

agendas han sido diversas, difíciles, pues en muchas ocasiones se adoptan, procuran o impulsan reformas sobre estructuras y culturas académicas que se resisten al cambio, sea por temores que –en las más de las ocasiones- son entendibles; pero igual porque la propia institución educativa no genera las condiciones o bien porque desconoce los perfiles o saberes que definen las competencias o habilidades de su propia comunidad.

Esta entre otras son las razones que llevaron a la realización de una investigación sobre los “Usos y apropiaciones que han hecho de las TIC los universitarios”⁴, en el marco -desde mi entender- de un «modelo de gestión pedagógica» institucional que impulsa la Universidad Veracruzana (U.V.) al que ha llamado AULA, entre cuyos objetivos se encuentra incorporar las tecnologías comunicacionales y digitales a los procesos áulicos, para con ello promover un cambio de paradigma que incida en los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación al transformar las prácticas docentes.

A partir de aquí, en este trabajo se muestran algunos hallazgos en torno a la cultura digital de los estudiantes de las facultades de Ciencias de la Comunicación y Pedagogía del campus Veracruz-Boca del Río, en donde concepciones, representaciones, prácticas y hábitos en el uso de las TIC permiten reconocer signos de apropiación tecnológica que pueden contribuir a entender competencias y habilidades de los universitarios para la implementación de estrategias docentes mediadas por las tecnologías.

Las TIC: entre lo global y lo local en el aprendizaje

Sin que sea ocioso el recurso, es posible la pertinencia de una pregunta: ¿es viable anhelar la pertenencia a una sociedad del conocimiento en una sociedad como la mexicana o bien su sociedad tendría que conformarse con ver a otros países

⁴ Es oportuno señalar que esta investigación partió de una estrategia didáctica para la Experiencia educativa “Introducción a los Métodos de las Ciencias Sociales”, cuya continuación se dio en “Investigación cuantitativa y cualitativa en comunicación”, por lo que quiero agradecer a los estudiantes del grupo de investigación Comunicación y Estudios Emergentes, así como aquellos que desde las aulas contribuyeron a que esta investigación llegara al final en su primera etapa.

latinoamericanos generar las condiciones que contribuyen a pasar de una sociedad de la información a una del conocimiento?.

Se dice esto porque los retos que tenemos en un país como México son muchos y de muy distinta índole, pues si bien en el discurso prevalece la necesidad de innovar los procesos educativos, lo cierto es que las experiencias son tan distintas y diversas como proyectos locales institucionales co-existan en estos momentos; de tal suerte si en la enseñanza básica, media y media superior se anuncian reformas, las condiciones estructurales que perviven han dificultado la adopción, por ende la consolidación de esfuerzos institucionales, pues entre sus características sobre sale la fragmentación o desdibujamiento de las decisiones que impulsan esa innovación debido a ciertas inercias que permean la vida en los centros educativos.

En el caso de las instituciones educativas, si bien puede observarse mayormente intentos de reforma y renovación de los procesos, las cultura académicas y administrativas inhiben, incluso impiden la constitución de espacios educativos donde las tecnologías sean recursos para favorecer la implementación de ambientes educativos en los que la gestión del conocimiento sea mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Como quiera que sea, el desarrollo de las TIC, su domesticación o como algunos autores plantean: la prevalencia de una «tecnocultura» caracterizada por el lugar que ocupan en la vida cotidiana de prácticamente todas las sociedades modernas.

Al respecto, es oportuno señalar que el cambio generado por las novedosas formas de codificación de la información, las prácticas y hábitos personales ha transformado la vida social, que pareciera es el marco propicio para dimensionar el papel que puede llegar a tener el uso pertinente y la resignificación de tales recursos en la constitución de una sociedad del conocimiento.

Para ello es importante desarrollar una serie de competencias cognitivas y habilidades tecnológicas que permitan favorecer la experiencia de autogestión en

docentes como estudiantes; pues entre la brecha digital y la condición de nativo, suele haber dominios, destrezas, saberes pero también inconsistencias o ausencias que son importante subsanar para sacar adelante nuevos protocolos o modelos de intervención educativa mediante el empleo de las tecnologías comunicacionales y digitales.

Lo que sí es un hecho es la disposición, la accesibilidad, lo mismo que las asimetrías propias de una sociedad diversa, plural y diferente; condición que debe obligar a las instituciones educativas a generar espacios de aprendizaje como premisa para alcanzar a definir las agendas que conduzcan a una sociedad habilitada para potenciar los saberes, el diálogo, las inteligencias, cuya premisa sea aspirar a un conocimiento que se construya permanentemente, pues sólo así es posible hacer coincidir el cambio a que orientan las tecnologías, junto a ese otro que debe caracterizar a toda sociedad que se reconoce plural, diversa, diferente: un diálogo de saberes para potenciar las destrezas diversas que se poseen; en el entendido que la aspiración mayor es alcanzar a ser una sociedad del conocimiento, para lo cual es fundamental constituir previamente “auténticas *sociedades del aprendizaje*⁵.⁵” (UNESCO, 2005: p. 60)

Es decir, corresponde a todos los miembros de una sociedad y en el caso particular de los sujetos educativos, constituirse en comunidad de sentido a partir del aprovisionamiento común de saberes compartidos que favorezcan el diseño de estrategias de mediación tecnológica desde una experiencia local y situada (Díaz Barriga Arceo, 2006), que dé paso al aprendizaje común, propio de una comunidad de aprendizaje que entiende la forma en que las TIC abren el horizonte de la colaboración.

Nuevas alfabetizaciones y competencias tecnológicas

En este apartado, queremos reflexionar sobre el concepto de alfabetización y la constitución de territorios emergentes de aprendizaje, a sabiendas que mucho se ha escrito sobre la forma en que las TIC han conducido a la emergencia de lugares y

⁵ Las cursivas vienen del original.

espacios que descentran las formas convencionales de la interacción humana (Bacher, 2009; Gómez-Arzapalo y Villafaña, 2009; Castells, 2005, 2006).

Es decir, las maneras en que la trama de la vida cotidiana ha encontrado en la disposición y uso de las tecnologías, la ocasión para transformar dinámicas, interacciones o relaciones sociales.

Así, los mundos de vida, sus representaciones y actos han transmutado al pasar de condiciones “intitucionales” a la constitución de espacios alternativos de actuación que llevan –sin duda alguna– a la demostración de los alcances que tiene la vida mediada por recursos como internet, los dispositivos móviles, los videojuegos, entre otros aditamentos.

En este contexto, del entretenimiento, al ocio y lo educativo, hay una diferencia significativa que puede ser de apenas un paso siempre que se encuentren, definan o diseñen los mecanismos de intervención educativa para potenciar los saberes, al acompañar creativamente a las nuevas generaciones de jóvenes, quienes mejor desempeño tienen en cuanto al aprovisionamiento, el empleo y acceso a lo novedoso de la tecnología.

Así, la producción y distribución de información, las formas comunicacionales básicas de las que echan mano a diario a través de la telefonía inteligente, las redes sociales o la internet, sin duda también muestran nuevas competencias, habilidades que hablan de un sujeto social que define la aparición de comportamientos culturales novedosos, condición que los coloca como dueños de un capital simbólico, si se mira a las generaciones actuales como nativos digitales (tal sería el caso de los estudiantes contemporáneos), quienes han aprendido a moverse en geografías espacios virtuales que sacuden los convencionalismos sociales, derrumban las fronteras territoriales, fracturan las distancias entre lo público y privado, todo resultado de una matriz tecnológica que modela una constelación de ofertas y hacia donde se dirigen permanentemente; recorrido que los enfrenta a la necesidad de discernir, decidir, adquirir o acceder, pero igual discriminar lo último en la escalada de ofertas tecno digitales.

Si nos detenemos un momento, tendríamos que reconocer el poder de la autogestión para la producción, distribución de información, así como la apropiación de recursos que favorecen la comunicación, el entretenimiento, el desarrollo de habilidades; en fin, saberes colectivos cual bien comun que comparten quienes han hecho de las tecnologías un lugar para pensar, ser y recrear parte de su vida: los jóvenes.

Algo consustancial al desarrollo de las redes sociales si observamos la forma en que se han desarrollado, al potenciar la visibilidad de proyectos afines al colectivo cibernauta.

En este contexto, se dice que “durante el año 2009 se duplicó el número de usuarios de las redes sociales y se estima que cerca del 81% de los internautas pertenecían al menos a una red social.” (Dussel y Quevedo, 2010: p. 20)

Los mismos autores señalan que las tecnologías no únicamente generan diferentes y novedosas prácticas culturales, pues igual registran otros modos de apropiación de ellas.

A lo que se refieren específicamente es “al lugar que ocupan las tecnologías en la vida cotidiana de las personas como a la diversidad de usos y sentidos que ellas les otorgan.” (2010: p. p. 22)

En otras palabras, el uso y la apropiación de las tecnologías exigen pero igual muestran el desarrollo de competencias y habilidades sociocognitivas que bien pueden reconocerse como alfabetizaciones por la forma en que en esta era las nuevas juventudes de usuarios tecnológicos vienen desarrollando códigos, lenguajes, protocolos comunicacionales que se emplean para poner en común un diálogo que se distingue con la confluencia de recursos para significar: la palabra escrita, la imagen, el sonido; en fin, un conocimiento diverso, rico en sus posibilidades; narrativas y formas de representar al mundo como muestras del uso como de la apropiación significativa de las TIC en su –como dijera Crovi Druetta– “insoslayable dimensión social”, aspecto que se reproduce en prácticas culturales de nuevo cuño una vez incorporadas a la vida cotidiana de los usuarios.

Sin embargo es oportuno ponderar que la disposición, accesibilidad y apropiación tecnológica es asimétrica, diversificada, dispar; lo que supone “un grado variable de dominio sobre las tecnologías que permite interrelacionarlas, crear sus propios contenidos e incluso, en algunos casos, modificarlas, incorporándolas a su capital cultural.” (Crovi Druetta, 2010: p. 35); por lo tanto no se excluye la necesidad de desarrollar competencias tecnológicas pero igual sociocognitivas a las que no están llegando uniformemente nuestros jóvenes.

Es decir, cada joven, cada estudiante, dependiendo de su trayectoria social, educativa, cultural o económica, tendrá más o menos fortuna en la potenciación de las tecnologías, siempre que haya resuelto su acceso, disposición y dominio, un asunto que en sociedades como la mexicana es especialmente dispar, asimétrico, difícil; por lo mismo la necesidad para que como parte de un proyecto integral educativo, se fomente el desarrollo de competencias digitales básicas que contribuyan a disminuir la brecha digital en sus múltiples dimensiones.

Por otro lado, si como se dice se está ante la configuración de una ecología cultural y tecnológica, se tiene que forjar un camino para dar cabida tanto las culturas digitales juveniles como las escolares, en donde el desarrollo de una serie de competencias disciplinares, profesionales y digitales serán claves para definir un perfil de capital humano *ad hoc* a las necesidades del mundo moderno; en el entendido que una competencia no es solo el desarrollo de conocimientos y habilidades sino de actitudes, de cualidades para enfrentar la complejidad del día con día.

En este contexto, el desarrollo de competencias digitales básicas deben conducir al empleo racional, pertinente de las TIC. A saber: a) Usar las herramientas en forma interactiva, b) Interactuar en grupos heterogéneos y c) Actuar en forma autónoma (Instituto de Tecnologías Educativas, 2011: p. 2). Con otras palabras se diría que nuestros jóvenes estudiantes deben formarse disciplinariamente pero a esos conocimientos profesionales sumar aprendizajes relacionados con el uso razonable de las tecnologías en tanto diseñadores, productores así como distribuidores de información, en una eco-tecnológica donde los perfiles usuarios

demandan diálogos y reconocimientos propios de comunidades donde la pluralidad y la diferencia son una matriz constituyente de la diversidad cultural; por lo que como estudiante o futuro profesional debe habilitarse en la optimización de procesos de autogestión de la información y el conocimiento.

Por supuesto que entre los docentes queda también desarrollar competencias disciplinarias pero igual con saberes didácticos, para poder aprovechar esta circunstancia, en el entendido que se está ante nuevas formas de codificación del conocimiento que más o menos resulta intríseco e impacta a las actividades humanas en su conjunto. (UNESCO, 2010)

Razones como estas han llevado a la definición de competencias relacionadas con la tarea docente, para lo cual se habla de ser un acompañante, un facilitador que coloque en el horizonte de su labor un diálogo académico incluyente, para lo cual los conocimientos y destrezas tecnológicas deben conducir a crear un espacio de aprendizaje colaborativo.

En este sentido, el docente hoy es un gestor que debe aprender a reconocer el potencial de los estudiantes, para lo cual es oportuno saber más sobre ellos, sus expectativas, sus competencias y habilidades digitales.

Razones como las aquí expuestas han conducido a la realización de una investigación entre cuyas metas estuvo explorar en los saberes, habilidades, usos y apropiaciones que de las tecnologías digitales ha hecho una comunidad de estudiantes universitarios.

Esto en el contexto de la Universidad Veracruzana, institución que ha apostado por la incorporación de las TIC en tanto recursos para transformar el aula. A continuación se muestran algunos hallazgos considerados como pertinentes en la definición de una nueva agenda para la enseñanza-aprendizaje-evaluación de futuros profesionales.

En torno a un fenómeno y objeto de estudio

Como hemos venido exponiendo, hablar del cambio cultural, social y educativo que se observa en el mundo a partir del desarrollo y masificación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha pasado a ser una suerte de lugar para pensar el mundo: de la era de la información y la sociedad red (Castells, 2005; Castells, 2006) hemos pasado a lo que algunos llaman sociedad de la información (Masuda, 1984) hasta alcanzar a vislumbrar lo que muchos anuncian: la sociedad del conocimiento (Tubella I. Casadevall y Vilaseca I. Requena, 2005), que aun cuando parecieran estar nombrando lo mismo, semántica y culturalmente tienen ciertos rasgos de distinción, aunque en todos los casos se hace referencia a un nuevo entramado tecnológico, cultural y sociocognitivo, donde prevalece la producción, distribución y apropiación de bienes informativos que nos colocan en los umbrales de una sociedad donde el valor más preciado será la información hecha conocimiento.

No obstante, en los campos disciplinarios, aún seguimos en busca de categorías o metáforas que nos posibiliten entender las nuevas condiciones que el mundo y la sociedad observan, un proyecto de modernidad que se piensa, nombra y vive de manera diferencial.

En tal contexto, Francisco Gómez-Arzapalo y Villafañá señala que “la organización del mundo y su posible interpretación se debaten en el seno de un desarrollo tecnológicos planetario, de tal magnitud que la misma técnica mecanizada que lo articula ha llegado a desbordar la forma original de la instrumentación en la cual se fundamentó.” (2009: p. 85)

En esta tesisura, las tecnologías han venido a promover un cambio que es posible ver desde una perspectiva ontológica y fenomenológica: en el primer caso reconocer que en la evolución del hombre como de su pensamiento, siempre han estado presentes desde que se nace, por lo que en el segundo caso, son recursos que contribuyen a construir un mundo cada vez más conectado.

Tenemos entonces un mundo real que se construye socialmente, pero también otro interactivo que se define en la socialidad del día con día, esa que se define en los procesos de interconectividad para dar pie a los mundos virtuales, ese universo de lo intangible pero no por ello menos simbólico, cultural y vertebrador de lo real, pues no podemos dejar de reconocer que el llamado ciberespacio:

le transfiere a su usuario la habilidad de reinventarse a sí mismo, de vivir mas vidas en paralelo sin necesidad de encontrar un referente en lo real. Incluso accede a establecer relaciones ajenas con extraños provocando nuevos cambios en la conciencia humana y nuevas formas de comunicación. (Contreras, 2009: p. 34)

Se puede decir que este andamiaje tecnológico repercute en las maneras de ser sujeto social, consumidor, usuarios de dispositivos tecnológicos que han llevado al descentramiento de formas convencionales para generar relaciones humanas, observándose profundas mutaciones en los procesos de subjetividad con impactos en todos los órdenes de la vida social:

nuevas claves culturales en relación con las imágenes y [...], paralelamente, se transforman las estructuras del conocimiento y de la apropiación simbólica del mundo que se forjaron en los últimos cuatro siglos, produciendo cambios en las visibilidades y en las representaciones sociales de los objetos y los bienes culturales. (Pettit, 2009: p.24)

He aquí que algunas preguntas se revelan como conducentes: aún cuando existe una brecha digital, ¿cuál es el impacto que la llegada del internet ha tenido en una sociedad local como la veracruzana?, ¿qué influencia tiene en la experiencia formativa el uso de las tecnologías entre las nuevas generaciones de estudiantes?, ¿qué tipo de prácticas y hábitos tecnológicos estarían dispuestos a reconocer los jóvenes veracruzanos?, ¿qué perfil de usuarios o consumidores es posible reconocer entre los estudiantes de la zona conurbada Veracruz-Boca del Río de la Universidad Veracruzana?, ¿qué tipo de necesidades alfabeticas requieren las comunidades académicas en la conurbación para potenciar el usos y apropiación de las TIC?

Las anteriores han sido interrogantes no sólo para reflexionar sino para definir un objeto de estudio orientado a analizar el papel que juegan en la vida cotidiana y estudiantil las tecnologías de la información y la comunicación en una

comunidad universitaria, al aliento de un proyecto institucional que plantea el empleo de las TIC como dispositivos estratégicos para reinventar las prácticas educativas; recursos que como plantea Peter J. Dirr, si bien pueden contribuir potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, obligan a una planeación razonable centrada en las necesidades, en el diseño de estrategias de mediación donde la colaboración, el reconocimiento a la pertinencia y potencialidad de cada dispositivo tecnológico es fundamental; junto al desarrollo de dominios y destrezas para finalmente evaluar la oportunidad o eficacia del medio o recurso empleado. (Dirr, 2008).

Si el objetivo de la Universidad Veracruzana es impulsar el uso de las tecnologías para transformar la práctica docente como los proceso áulicos, debemos entonces partir de una indagación que permita saber y reconocer sobre los saberes, expectativas y habilidades digitales que tienen sus estudiantes. De allí que entre las primeras inquietudes sea observar las transformación que viven los jóvenes universitario a partir del uso, apropiación de las TIC en su vida cotidiana como en sus espacios educativos.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son las transformaciones que en el marco de la sociedad de la información y el uso cotidiano de las TIC observan dos comunidades universitarias en la zona conurbada Veracruz Boca del Río?

Como complemento a esta pregunta central, nos planteamos otras a las que se les llamó *subpreguntas*: ¿Qué tipo de experiencias socio cognitivas presentan los estudiantes universitarios en el marco de la sociedad de la información?, ¿Qué tipo de dominios y habilidades digitales poseen los estudiantes de área de humanidades del campus Mocambo de la UV?, ¿Qué procesos de gestión académica contribuirían a la construcción de una comunidad de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC?.

Objetivos de investigación

El objetivo general y sus particulares fueron analizar las transformaciones que viven las comunidades universitarias de la zona conurbada Veracruz-Boca del Río, en el marco de la llamada sociedad de la información.

Objetivos particulares de investigación

Caracterizar las experiencias socio cognitivas que muestran los estudiantes universitarios en la era de la sociedad de la información, reconocer las competencias digitales que poseen los estudiantes del área de humanidades del campus Mocambo de la UV, determinar las características de una gestión académica que faciliten la incorporación de las TIC en la promoción de un aprendizaje colaborativo.

Diseño metodológico y la definición de las técnicas

Para el desarrollo de esta etapa en la investigación se decidió por un trabajo de corte cuantitativo, en el entendido que permite explorar en la epidermis de los fenómenos sociales para obtener su pulso a través de levantamiento de datos empíricos que pueden ser cuantificables, por lo tanto permitir un cierto rango de objetividad siempre que se diseñe un instrumento suficientemente consistente y congruente con el objeto de estudio.

De allí que se haya considerado a la encuesta como la técnica más apropiada en consideración a lo planteado por María de Lourdes Vinuesa: “La encuesta es un procedimiento estadístico que permite captar la opinión de una sociedad o de un grupo social para determinar el sentido, la intensidad de las corrientes de opinión mayoritarias.” (2005: p. 179)

A continuación, se definió como población de estudio a los estudiantes del campus Mocambo de la Universidad Veracruzana, específicamente a quienes se encontraban cursando sus estudios en el periodo agosto-diciembre 2011 en el área de las humanidades; para lo cual se tuvo acceso a las listas de quienes se encontraban matriculados los programas de las licenciaturas en Pedagogía y Ciencias de la Comunicación.

Las razones de esta decisión fueron particularmente dos: 1) Ser estudiantes en campos de conocimientos que demandan como perfil profesional el desarrollo de competencias y habilidades en el manejo de recursos afines a las TIC y 2) Ser estudiantes cercanos a la problematización disciplinaria de un fenómeno sociocultural como es el uso y apropiación de las TIC.

Para definir a los sujetos de la investigación se realizó muestreo aleatorio a partir del listado de ambos programas de estudio, para después a través de un procesamiento automático de número aleatorios *random*, se determinó el nombre del estudiante seleccionado. Se aplicaron 180 encuestas, con un margen de error de 5%.

Es oportuno señalar que el instrumento diseñado consideró 6 dimensiones, mismas que se definieron a partir de las categorías teóricas que definieron el proyecto de investigación: a) cultura y sociedad, b) sociedad de la información, c) tecnologías de la información y la comunicación (TIC), d) cultura digital, e) redes sociales y f) comunidad de aprendizaje.

Para tener mayor certidumbre sobre estas dimensiones, por cada una de ellas se definió una meta para alcanzar a ponderar variables o indicadores que definieron los atributos de los conceptos fundamentales.

En el ejercicio que presentamos a continuación, únicamente se comparten algunos hallazgos de aquellas dimensiones consideradas razonables recuperar en el contexto de lo que se ha discutido en este texto, pero sin duda nos permiten trazar aquellas agendas e itinerarios didácticos en donde las TIC contribuyan a redefinir nuestras prácticas escolares a nivel superior.

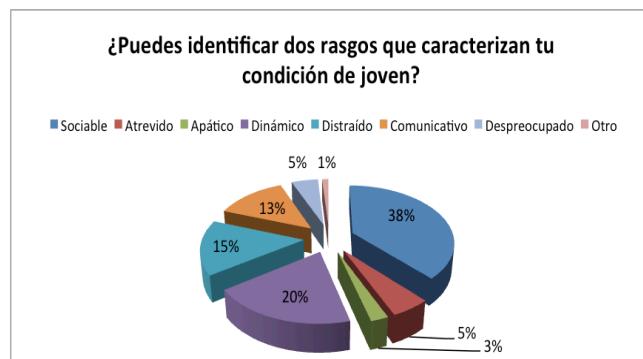
Los hallazgos: análisis y discusión de resultados

Cultura y sociedad

En esta dimensión el interés se centró en explorar los mundos de vida de los estudiantes, especialmente en aspectos relacionados con sus culturas y su círculo familiar, pues se quería conocer algunos aspectos que caracterizan las trayectorias, las biografías de los jóvenes que se encuentran estudiando en la U.V.

De allí que a propósito de su condición de joven se les cuestionara sobre el concepto que de “sí mismos” tienen a propósito de la etapa por la que pasan, destacándose la percepción de ser “Sociable” con un 38%, “Dinámico” con un 20% y “Comunicativo” con el 13%; aspectos que confirman algunos planteamientos manejados líneas arriba en torno a la forma en que los jóvenes universitarios están construyendo su experiencia de vida, pero contradictorio si reconocemos que en los corrillos escolares los docentes hablan de jóvenes “apáticos”, “desinteresados”, “individualistas”, lo que termina por mostrar una suerte de desencuentro entre estas concepciones académicas y la forma en que ellos se mirán así mismos.

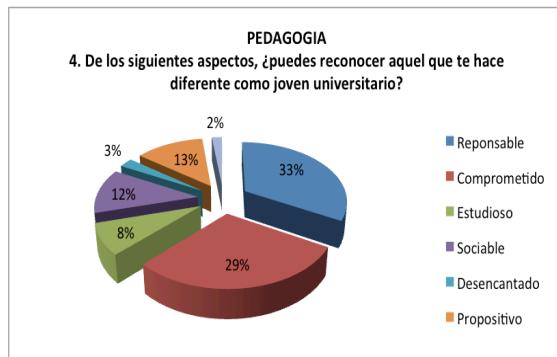
Es decir, en esto se reconoce la génesis que define la distancia entre la concepción que de ellos tienen los propios jóvenes frente a la percepción que los docentes de la U.V. tiene de sus estudiantes.



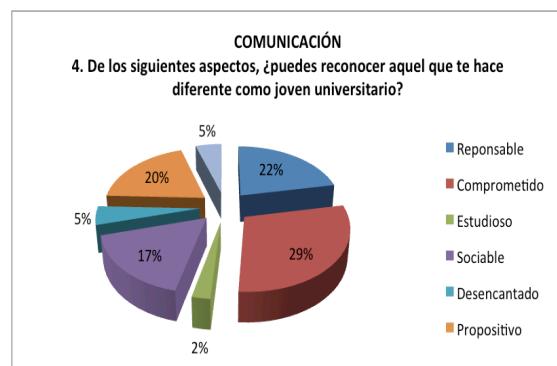
Gráfica No. 1. Las identidades asumidas como universitarios

En este tenor, cuando a los jóvenes se les pide definir aquello que los hace diferentes como “estudiantes universitarios”, es de destacar lo que igual pareciera una contradicción frente a la *doxa* docente: según los jóvenes universitarios de Pedagogía y Comunicación son “Comprometidos” (33%); aunque si se les observa en lo particular hay un matiz interesante: mientras que un 29% de quién estudia Ciencias de la comunicación su primera opción haya sido ser “Responsable”, el de Pedagogía asegura ser “Comprometido”. Si bien es cierto en las opciones siguientes hay coincidencias en cuanto a su selección, lo cierto es que al ver los número que

presentan las gráficas se puede deducir que sus preferencia puede tener que ver con el área de formación disciplinaria.



Gráfica 2. Autoestima de los jóvenes asociada con su condición de universitarios



Gráfica 3. Valores que pueden favorecer la construcción de espacios de diálogo y la colaboración en el aula

En cualquiera de los casos, debemos reconocer que si en la percepción de los estudiantes están dos de los valores que definen el espíritu universitario desde una perspectiva crítica como son la “responsabilidad” y el “compromiso”, lo que corresponde a la institución escolar, pero especialmente a los docentes en tanto facilitadores, es generar aquellas condiciones que convenientemente aprovechen esta concepción que de sí mismos tienen los jóvenes en tanto universitarios.

Sociedad de la información y redes sociales

Otra de las dimensiones sobre las que se trabajó fue la relacionada con las características de la sociedad moderna, el desarrollo, evolución de las tecnologías,

mismas que ofrecen la oportunidad observar los conocimientos y/o las concepciones que los jóvenes universitarios tienen de algo que se discute en sus campos de conocimiento. Así, tras señalar que algunas cualidades de la “sociedad moderna”, son ser “consumista” (29%), “diversa” (26%) y “liberal” con un 20%, procedieron a opinar sobre aspectos que permiten visualizar un área de oportunidad para el diseño de estrategias de mediación educativa; especialmente cuando reconocen algunas de las características fundamentales de la llamada “sociedad del conocimiento”, pues como se muestra en la gráfica siguiente hay una proximidad o en todo caso “claridad” para reconocer aspectos sustanciales de lo que la UNESCO señala como atributos en la definición de una “sociedad del conocimiento”.

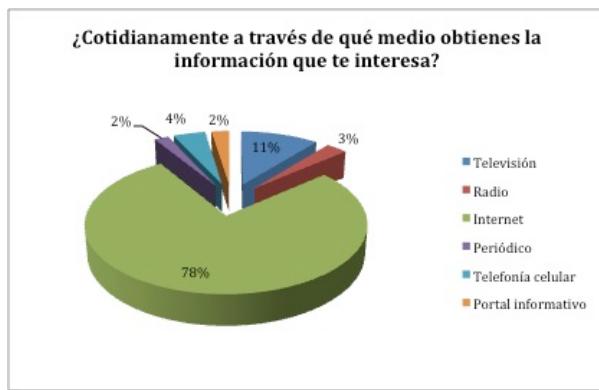
Según los estudiantes, se caracteriza por representar un “conjunto de individuos que producen y distribuyen información” (34%), mientras que su segunda opción aparece “generar condiciones para optimizar y socializar el conocimiento a nivel global” con un 31%, para que finalmente con un 19% se considere al “uso de las tecnologías que facilitan producir, difundir y apropiarse de información” como una característica importante de esta era. En todos los casos, se está ante ejes que definen atributos de una condición de sociedad a la que se debe aspirar según nos plantea la UNESCO.



Gráfica 4. Percepción de los universitarios acerca de la sociedad del conocimiento

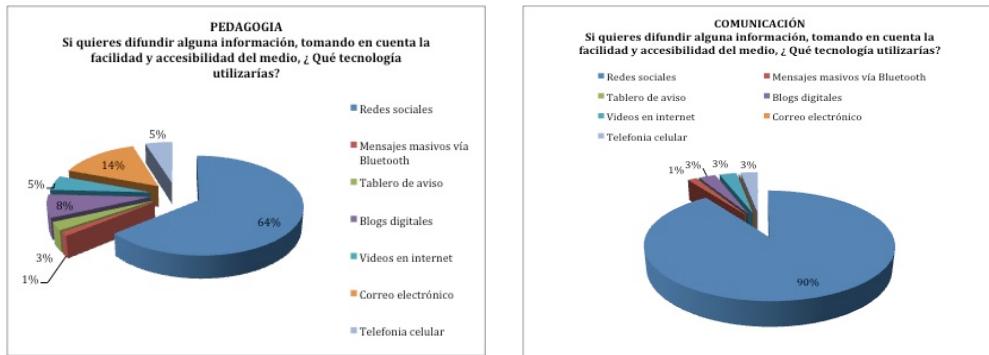
De allí que especialmente sea importante mostrar la gráfica en donde los universitarios sostienen que el medio a través del cual tienen acceso a la información que les importa sea el “internet”, con un 78% de las menciones

mientras que la TV acupa un segundo lugar al alcanzar un 11%, pero lo que sin duda llama la atención y confirma estar ante una generación de estudiantes que vienen mostrando prácticas y hábitos que observan la constitución de nuevos códigos en torno al conocimiento, es que la telefonía celular aparezca en tercer lugar, si bien es cierto con apenas un 4%; pero donde la radio y el periódico –por lo menos para los estudiantes de las licenciaturas en Ciencias de la comunicación y Pedagogía no están siendo un referente significativo, algo que igual ocurre con el “portal informativo”.



Gráfica 5. El internet como referente importante para el acceso a información

Lo que se reafirma cuando se les pregunta sobre el medio a través del cual tienen más facilidad y acceso para procurar información, donde el 73% señala que son las “Redes sociales”, lo que tampoco sería algo novedoso, pero si observamos la distinción entre los futuros pedagogos y comunicadores sociales, hay diferencias que pueden llegar a ser sustanciales en sus prácticas profesionales, pues mientras a los estudiantes de Ciencias de la comunicación en un 90% prefieren las redes sociales, los de Pedagogía se pronuncian con un 64%; rango porcentual que permite reconocer la diversificación en el uso de las TIC de estos universitarios, pues se dan la oportunidad de aceptar al “Correo electrónico” con 14%, mientras que los “Blog digitales” con un 8%, algo que no ocurre entre quienes se suponen se forman para ser estrategas en el diseño y utilización de los medios o tecnologías: los comunicadores sociales.

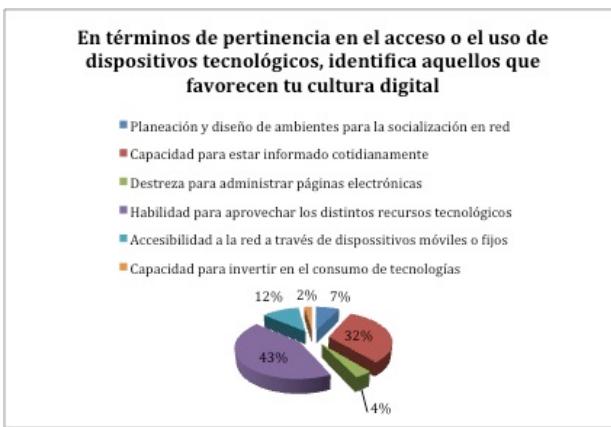


Gráficas 6 y 7. Las “redes sociales” ocupan el primer lugar en cuanto al medio que utilizarían para difundir información.

Cultura digital y comunidad de aprendizaje

Estas dimensiones están relacionadas con el desarrollo de competencias y habilidades reconocidas por los propios estudiantes pero también sobre la pertinencia que procurar a las TIC como dispositivos estratégicos en la generación de una cultura del aprendizaje autogestivo, donde las destrezas sean un bien colectivo; para lo cual el diálogo de saberes estudiantiles y docentes sea igual un espacio de colaboración.

En la gráfica pueden observarse algunos de estos aspectos, sobre todo con relación a la “Cultura digital”.



Gráfica 8. El desarrollo de competencias digitales como atributos de una alfabetización tecnológica desde el Proyecto Aula.

Como se muestra en la gráfica, cuando se trata de reconocer aquello que favorece su cultura digital, los estudiantes de ambas licenciaturas sitúan como primera opción la “habilidad para aprovechar los distintos recursos tecnológicos” con un 43%, seguido de la “capacidad para estar informados cotidianamente” con un 32%, para que la accesibilidad a la red a través de dispositivos móviles ocupe un tercer lugar con un 12%.

Lo anterior resulta congruente con los datos que arroja la gráfica siguiente, en donde a pregunta expresa sobre la forma en que un universitario puede mostrar su eficaz capacidad comunicativa, quienes participaron de esta investigación señalan que lo principal es la “optimización de los recursos y tecnologías que se tienen para producir y distribuir información” con un 51%, lejos de las habilidades informacionales que pueden tener para emplear las TIC con apenas un 21%.

Es decir, se está ante una población universitaria que tiene ciertas concepciones claves para redimensionar en términos educativos los saberes y habilidades que como parte de sus competencias tienen.

O sea que en la práctica estos universitarios tienen dominios, y eso es fundamental, aunque hay que analizar aquellas debilidades que pueden revelarse en la práctica diaria en el aula para saber el tiempo de acompañamiento y estrategias que pueden mejor aprovechar estas circunstancias.



Gráfica 9. Percepción de los jóvenes sobre los atributos que deben tener una comunicación eficaz entre los universitarios

Para cerrar esta aproximación a los resultados de la investigación sobre usos y apropiaciones de las TIC en una comunidad universitaria, se realizan algunos apuntes sobre una de las dimensiones más importantes frente al proyecto de innovación educativa que se persigue en la Universidad Veracruzana: la pertinencia para generar condiciones que orienten a la definición de una experiencia de formación integral en donde las TIC además de mediar en el aprendizaje, permitan a los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación, aspirar a definir agendas de colaboración de cara a la configuración de otro tipo de territorios del conocimiento, para lo cual el concepto de “aprendizaje colaborativo” sea un resultado natural de la mediación tecnológica, el diseño de ambientes de aprendizaje innovadores, la confluencia de las inteligencias como el diálogo de saberes en tanto propiedad de la vida universitaria.

De allí que se vuelva a subrayar la importancia que los jóvenes le dan a las TIC, pues una vez más subrayan la importancia que han tenido en sus vidas al reconocer aquellas transformaciones más significativa que han vivido a partir del empleo de estas tecnologías: el “acceso a la información” (56%) la más significativa; como segunda opción reconocen la “libertad de opinión” (19%), para que otros dos aspectos se destaque como tercera opción: “ser más sociable” y la “diversión a distancia”, ambas con apenas un 8% de menciones.

En el contexto de este ejercicio, se quiere poner un especial énfasis precisamente en estos aspectos, pues como han dicho los autores y mostrado en gráficas de este trabajo, “la socialidad” es un referente importante para comprender el significado y sentido de las redes sociales en la vida de las actuales generaciones de jóvenes universitarios; situación que puede ser resignificada siempre que las instituciones educativas como sus docentes dimensionen los usos sociales de las redes, sus características y lo que puede favorecer en términos educativos.

Si se está ante datos que muestran parte de la percepción de los estudiantes, lo importante es que reconocer la facilidad que estos universitarios tienen hoy día para hacerse de información, que siendo el sístole del corazón epistemológico en la transformación que reconocen, tendría que ser clave en la incorporación razonable y estratégico de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.



Gráfica 10. Resignificar el uso de tecnología en proyectos de innovación educativa como el que promueve la Universidad Veracruzana.

Finalmente cuando se les pregunta a estos mismos jóvenes que se reconocen responsables, solidarios, dinámicos, habituados a emplear las redes sociales para distribuir y acceder a la información con qué palabra identifican al “aprendizaje significativo”, la percepción resulta interesante: entre los pedagogos el 41% señala que con la expresión “trabajo en equipo”, para que la “solidaridad” con un 21% y “responsabilidad” con un 13% ocupen el segundo y tercer lugar respectivamente; frente al 48% asignado a la responsabilidad por parte de quienes estudian Ciencias de

la comunicación, dejando en segundo lugar a la solidaridad con un 15%, mientras que al concepto “diálogo” con un 11% sea el que ocupe el tercer lugar.



Gráfica 11 y 12. La concepción tradicional sobre “aprendizaje cooperativo” y la colaboración a través de las TIC.

Como puede reconocerse, los estudiantes de la Universidad Veracruzana que se encuentran formándose en las área de Pedagogía y Ciencias de la Comunicación, tienen una afinidad en sus percepciones, aun cuando unos hayan colocado en tercer lugar a la “responsabilidad” y el otro al “diálogo”, como quiera que sea hay un imaginario estudiantil favorable para generar condiciones de colaboración frente al diseño de estrategias de intervención que procuren el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por lo tanto hay competencias, habilidades y condiciones sociocognitivas para planear, diseñar y decidir con pertinencia su uso, por lo que el paso siguiente es motivar a los profesores para que junto a sus estudiantes dialoguen y decidan qué recurso o dispositivo favorecería un aprendizaje cooperativo que reinvente la experiencia y el sentido de comunidad entre sujetos de una comunidad educativa.

Conclusiones

Como ha quedado mostrado, si en la teoría se habla de una transformación en todos los órdenes del quehacer humano a partir del desarrollo e impacto de las TIC en la vida de las personas, esta circunstancia se reproduce en la experiencia social que tienen los estudiantes universitarios, por lo que es posible hablar de experiencias sociocognitivas de importante calado: la producción, acceso y distribución de información demanda una serie de conocimientos, de competencias, de habilidades

que han sido adquiridas por parte de una generación de jóvenes universitarios quienes hoy como nunca revelan condiciones favorables para potenciar procesos de innovación educativa en la que nuevos protagonismos devendrían dinámicas más horizontales por la corresponsabilidad que supone el encuentro entre la cultura escolar y la juvenil a partir de estrategias de gestión académica incluyentes y reconocedoras de las inteligencias muchas que perviven en un salón de clases.

Como ha quedado confirmado en la presentación de los datos aquí compartidos, los estudiantes de las licenciaturas en Pedagogía y Ciencias de la comunicación de la Universidad Veracruzana en el campus Mocambo, tienen dominios, habilidades, saberes pero sobre todo, una percepción de sí mismos que pueden favorecer un modelo de gestión donde los recursos y dispositivos tecnológicos contribuyan a generar ambientes de aprendizaje rico en sus matíces o posibilidades creativas.

Para ello el docente debe dialogar más con los escenarios contemporáneos a través de su mirada disciplinaria, pero igual fortalecer sus habilidades didácticas, pues solo así será viable la construcción de un espacio de aprendizaje en donde su acompañamiento privilegia el diálogo, la creatividad, pero igual haga de aula una territorio para promover valores como los que aquí los estudiante asumen los caracteriza.

Abrirse a la posibilidad de todo esto, debe partir de una premisa, conocer mejor a los estudiantes, reconocerlos como sujetos complejos, contradictorios como cualquier ser humano, sin embargo, en una etapa de formación en donde los profesores deben contribuir a ensanchar su experiencia educativa a través del diseño de estrategias de mediación que conduzcan a la constitución de ese sujeto profesional competente, con capacidades para formarse a lo largo de su vida, pero sobre todo un ser humano íntegro.

Si bien no serán los medios ni las tecnologías la panacea para alcanzar estas metas, pues en una país como el mexicano, las asimetrías siguen siendo las características promordiales de las diferencias que definen historias o trayectorias

sociales como estudiantiles, eso no debe impedir seguir imaginando agendas e itinerarios de aprendizaje donde se aprovechen los saberes, las habilidades de una generación de estudiantes universitarios a quienes quizá no se les estén cumpliendo sus expectativas, de allí el desencanto, el desinterés, la apatía de la que se habla en los corrillos académicos, según la percepciones de los docentes; aún cuando se ha visto que en el imaginario de los propios estudiantes existen otras lecturas sobre su condición de joven, pero sobre todo de estudiantes universitarios.

¿Por qué no generar las condiciones para potenciar lo educativo, en lugar de seguir haciendo del desencuentro generacional una condición que erige fronteras entre el profesorado y el estudiantado?. Vayamos al encuentro con ese otro junto a quien podemos construir espacios de aprendizaje colaborativo a partir de una gestión y mediación razonable, creativa y solidaria al emplear las TIC.

Fuentes de consulta

- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. España: Alianza editorial.
- _____. (2005) *La Era de la información: Economía, sociedad y cultura*, Volumen 1. 6^a. Impresión. México: Siglo XXI editores.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Col. Voces de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, F. R. (2009) *Re(d)unidos. Cultura, innovación y comunicación*. Col. Huella. Comunicación y periodismo. Barcelona: Anthropos.
- Crovi Druetta, D. (2006). *Educar en la era de las redes*. México: Universidad Autónoma de México.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Dirr, P. (2008). “Desarrollo social y educativo con las nuevas tecnologías”. En F. Martínez Sánchez y M. P. Prendes [coords.], *Nuevas tecnologías y educación*. España: Pearson Prentice Hall. Pp. 69-84
- Dussel I. y L. A. Quevedo (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Gómez-Arzapalo y Villafaña, F. (2009). “La comunicación de las imágenes culturales como problema ético”. En Castro Merrifiel [coord.] *Comunicación, tecnología y subjetividad*. Mexico: Universidad Iberoamericana. Pp. 85-98.

Instituto de Tecnologías Educativas (2011). *Competencia digital*. Departamento de Proyectos Europeos. España: Ministerio de Educación/Instituto de Tecnologías Educativas. En línea:
http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia_Digital_Europa ITE_marzo_2011.pdf.

Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad posindustrial*. Madrid: FUNDESCO.

Pettit, C. M. (2009). “Socialización, medios y tecnologías de la información y la comunicación (Tics)”. En Pettit, Cristina M. [coord.], *Medios y tecnologías de la información y la comunicación*. Argentina: Editorial Brujas.

Tubella I Casadevall, I. y J. Vilaseca I Requena [coords.] (2004). *Sociedad del conocimiento*. España: Universidad Oberta de Cataluña.

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: ediciones UNESCO.

Vinuesa, Ma. de L. (2005). “La encuesta. Observación extensiva de la realidad social.” En Berganza Conde Ma. R. y Ruiz San Román, J. A., *Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. España: McGraw Hill.

Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistemas-mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI.

TERRITORIOS DE LA EDUCACIÓN. MEDIACIÓN Y APRENDIZAJE EN AMBIENTES DE INNOVACIÓN revela un conjunto de pensamientos que tienen como punto de confluencia la práctica docente y la investigación educativa, un entramado que abre a la posibilidad de reconocer la compleja tarea que tienen quienes nos dedicamos a la enseñanza, especialmente en un momento histórico cuando el desdibujamiento de una serie de premisas que definían la acción educativa, se han desdibujado, deslocalizado o reinventado.

Quienes participamos en esta obra colectiva no tenemos dudas, la emergencia de una sociedad altamente tecnológica, la difícil travesía que ante la ausencia de referentes de distinto cuño viven nuestros estudiantes, las resistencias, temores y desconfianzas de los docentes para aceptar cambios en el paradigma educativo, plantean la necesidad de recuperar el pensamiento de los autores, sino también la experiencia práctica que ellos representan así como algunas de las estrategias que han definido para mediar en los aprendizajes.



El Cuerpo Académico Entornos Innovadores de Aprendizaje con registro PROMEP-SEP UV-CA-278 se adscribe a la Facultad de Pedagogía, Región Veracruz-Boca del Río, de la Universidad Veracruzana (UV), y colabora de manera activa con el Centro de Innovación, Desarrollo e Investigación Educativa (CIDIE) y el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos (DSAE) de la UV. Su línea de generación y aplicación innovadora de conocimiento (LGAC) se asocia con Cultura, tecnología y mediación educativa, sobre la cual sus integrantes cultivan conocimiento a través de la investigación aplicada para la gestión e innovación de sistemas y ambientes educativos.

