

POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
FACULTAD DE MERCADEO, COMUNICACIÓN y ARTES
Departamento Académico de Comunicación
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Departamento de Humanidades
Nancy Ballestas Caro Nballestas@Poligran.Edu.Co
Pablo E. Rivera Barbosa pablobar@poligran.edu.co

**“Estrategias pedagógicas en escenarios virtuales:
Miradas y convergencias desde la actividad del estudiante.”**

0. Introducción

La ponencia se propone desde el escenario de convergencia de la Comunicación, la Educación y la Tecnología como espacio de reflexión sobre los procesos interaccionales entre usuarios, consumidores y constructores de posibilidades de formación académica.

Estas características de la trilogía responden precisamente a la puesta en escena de la serie de proyectos académicos que conforman el espacio para el aprendizaje, valiéndose del avance de las tecnologías de la información y la comunicación.

Esta incorporación produce cambios en las formas de interacción social y por consiguiente genera formas de mediación que contribuyen a complejizar los procesos de comunicación. La educación no es ajena a esta realidad y por ello, desde ella y la didáctica se establece esta posibilidad de abordaje.

1. Justificación

La pregunta fundamental que convoca a este proceso de reflexión está generada en el nodo de la interacción como proceso de configuración de redes de intercambio y construcción del conocimiento.

Este intercambio hace referencia a un proceso de mayor complejidad que el del intercambio de información, por el contrario, hace referencia al proceso mucho más elaborado de la comunicación, ya que en ella, la mediación constituida en la retroalimentación genera cambios en las formas como la enseñanza-aprendizaje se desarrolla.

Estas transformaciones interaccionales proponen preguntas pertinentes a cerca de la relación entre enseñanza-aprendizaje y mediaciones tecnológicas, especialmente aquellas en las que el dispositivo tecnológico está constituido desde un paradigma educativo en el que no sólo circulan los diferentes saberes propuestos por la institución educativa, sino que además circula un modelo que posibilita a quienes interactúan con él aprehender una mirada particular del mundo y la forma como debe, desde su profesión intervenir para su cambio.

Esta particularidad de ver perspectivas educativas y plataformas educativas que configuran propuestas académicas resulta de vital importancia para preguntarse por situaciones como niveles de apropiación del saber, dispositivos pertinentes para este proceso de apropiación y proyecciones del mismo.

PALABRAS CLAVE: interacción, mediación, modelo, metáfora

2. Objetivo

2.1. Objetivo general de la ponencia:

ESTABLECER los mecanismos de comunicación interaccionales que se desarrollan en los procesos de reconocimiento y niveles de apropiación de los estudiantes de los programas académicos presenciales que usan plataformas virtuales como parte de su proceso de formación.

3. Relaciones posibles para la conformación de un escenario posible de las interacciones en escenarios virtuales

El aparte aborda tres escenarios en los que se desea presentar la manera como los procesos de interacción entre la Comunicación, la Educación y la Tecnología generan una serie de dispositivos cuya aplicación, dentro de las múltiples y variadas propuestas de aplicación virtual, está encaminada a desarrollar propuestas de carácter académico.

En este sentido, hablar de esta interacción propone un escenario que parece adecuado y pertinente de plantearse y es el del reconocimiento y la apropiación-reapropiación de entornos virtuales que están potencialmente propuestos para el aprendizaje de saberes cuya aprehensión esta mediada por contenidos que circulan a través de plataformas virtuales.

La propuesta de la educación virtual, es uno de los ejes que genera desde diferentes disciplinas, preguntas que son pertinentes dada la rapidez con la que se implementan en el mercado dispositivos que están constituidos desde la usabilidad como herramientas que posibilitan el acceso a la formación y que además son acogidas con fuerza por un público que busca cada vez más ser parte del mercado laboral y productivo.

Esta mirada desde el escenario del mercado no se contrapone a los principios que fundamentan a la educación, al contrario, mercado y educación se han conjugado bajo el discurso de la inclusión y la generación de oportunidades y acceso a la formación académica con miras a desarrollar las competencias profesionales necesarias para responder a los cambios propios de la sociedad en términos de la resolución y transformación de la realidad, así como la generación de nuevos mercados para la circulación de bienes y servicios materiales e inmateriales.

Es innegable la fuerza que ha tomado el discurso de la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, especialmente en la oferta educativa, pero no puede desconocerse que, aún bajo esta mirada plural y diversa, subyacen escenarios reales en los que la brecha económica marca profundamente la imposibilidad de acceder a la educación.

Esta situación tampoco riñe con la mirada de la conjunción del mercado con el desarrollo de propuestas educativas, pero si se convierte en un factor que discute profundamente con las posibilidades reales de una población, que de una parte carece de oportunidades económicas para lograr el acceso a la educación superior y por otra, también tiene falencias en las competencias de orden tecnológico, ya sea porque el contacto con la tecnología es paupérrimo, ya sea porque las condiciones del entorno tampoco favorecen esta interacción.

La propuesta es entonces reflexionar en torno a la vinculación de lo tecnológico en los procesos educativos, entendiendo para este efecto que, lo tecnológico hace referencia a la incorporación de plataformas virtuales en la configuración del proyecto de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, comprender cómo se constituye el proceso de interacción y cómo esta forma constitutiva de lo comunicacional es la mediación del reconocimiento y la apropiación-reapropiación de los entornos digitales.

Finalmente, el aparte aborda un eje que compete a directamente al quehacer de las Instituciones, pero no por ello es exclusivo de éstas y es el de la coherencia de la propuesta académica con respecto a las formas de apropiación y por ende de intervención de los estudiantes en escenarios reales que requieren resolución de problemas propios de su área del saber.

3.1. Brechas comunicacionales entre propuestas educativas y el escenario del mercado.

“La brecha digital no es otra cosa que el reflejo de la brecha social en el mundo digital”.

Una de las propuestas más relevantes del siglo XX es la de incluir dentro de la estructura socioeducativa de la sociedad occidental a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que con ello se garantice cobertura y acceso a la formación técnica, tecnológica y profesional.

Esta innovación va de la mano de una serie de políticas consignadas en el documento publicado por la ONU en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, celebrada en Ginebra en 2003¹. Efectivamente este derrotero construido desde varias intencionalidades involucra los dos escenarios que propone este aparte. De un lado involucra a la empresa pública y privada y de otro lado, privilegia a los sistemas educativos a aunar fuerzas para alcanzar las metas propuestas.

¹ Otras referencias sobre este aspecto que implican a América latina se encuentran en los documentos del G8 de la reunión celebrada en el 2000.

Se hace necesario explicitar entonces que la brecha no es solamente una situación que involucre al sector productivo de una sociedad, lo que se explicita es que existen mecanismos de regularización que funcionan al interior de las sociedades y que estos mecanismos revierten su accionar sobre la población.

La brecha no es un factor que atañe directamente a la estructura económica de una sociedad, por el contrario, el planteamiento de la brecha en la relación mercado-educación también radica en las apuestas de orden educativo que hace la sociedad, en la capacidad de acceso al saber y a la apropiación tecnológica y a la disposición dialógica entre propuestas de desarrollo y reales posibilidades tanto en los recursos económicos como en el recurso humano.

Este último aspecto se señala claramente en el diagnóstico presentado en la Cumbre de Ginebra en 2003, en el que se hace puntual afirmación sobre la situación de la alfabetización como factor preponderante en la relación educación-tecnología.

La alfabetización considera dos aspectos puntuales: el primero, una discusión sobre acceso a la educación como garantía del cumplimiento de las constituciones de los países latinoamericanos en las que se consagra el derecho a la educación. Allí radica el primer factor de riesgo y brecha. Existen poblaciones aún en las que no se cuenta con la infraestructura ni física ni humana para dar respuesta al requerimiento sobre el derecho a la educación. Los niveles de analfabetismo siguen siendo abrumadores en pleno siglo XXI.

El segundo aspecto, está directamente relacionado con el concepto desarrollo y progreso que cada nación implementa no sólo desde su modelo económico, sino desde la inversión que hace en el proyecto Nación que desea para sus conciudadanos.

En este sentido, el analfabetismo digital o analfabetismo tecnológico no puede desconocerse. Esta brecha se caracteriza fundamentalmente por evidenciar que existen una serie de mecanismos que desde la institucionalidad regulan y a la vez implementan desde la estructura administrativa una serie de mecanismos que abren la posibilidad a las comunidades de adentrarse satisfactoriamente en el mundo de lo tecnológico, pero estas disposiciones están constituidas desde los escenarios de la técnica y la necesidad de inversión económica en la infraestructura, pero no necesariamente están construidas sobre el saber de las carencias reales sobre formación o aplicaciones necesarias para una comunidad.

Lo anterior se evidencia en situaciones tales como proyectos y programas conformados sobre el imaginario de la donación de aparatos que llegan a determinados sectores de la población en lo que existen carencias mayores como el acceso a los servicios públicos. Entonces, frente a estos cuadros, parece inocuo una inversión de este tipo y al contrario, para algunas comunidades este tipo de intervención ya sea de la empresa pública o la privada se torna en una acción completamente cínica.

A esta situación que parece poco lógica se aúna la afirmación de Daniel PIMIENTA, en la que expresa: *“Si bien se debe considerar que el uso de las TIC para el desarrollo humano porta oportunidades para reducir la brecha social para individuos o*

comunidades, existen una serie de obstáculos a superar para que el uso de las TIC permita acercar esas oportunidades a las personas y a los grupos.

La existencia de una infraestructura de conectividad es sólo el primero, aunque una falta de enfoque holístico lo lleva a menudo a recibir una atención exclusiva. No es suficiente ofrecer un acceso a las tecnologías para que las personas que benefician del uso puedan aprovechar de oportunidades de desarrollo humano; la educación, y más específicamente una alfabetización digital e informacional, tienen un papel esencial en el proceso. Los componentes de las telecomunicaciones, de los equipos de computación y de los programas son requisitos previos y previsibles; sin embargo, los pilares verdaderos de las sociedades de la información centradas en el desarrollo humano (sociedades de los saberes compartidos) son la educación, la ética y la participación, articuladas como un proceso sistémico. Mientras las personas que toman decisiones sobre políticas públicas o proyectos de TIC para el desarrollo no estén preparadas para entender esas evidencias y privilegian una visión meramente tecnológica sufriremos de la brecha la más peligrosa en términos de efectos: la brecha paradigmática”(PIMENTA, 2007).

La tendencia real frente a esta conjunción entre mercado y educación radica fundamentalmente en la necesidad de desarrollar un giro en la manera como se asume desde los escenarios educativos en los que es factible y además imperioso proponer y construir paradigmas que logren desde su carácter social causar impactos positivos, calificables y cuantificables.

En este sentido, la propuesta académica de la Institución educativa marca profundamente la manera como se asume el mundo y la intervención que en él se realiza, para ello, la conjunción no radica exclusivamente en el asegurara una infraestructura que soporte a nivel técnico la propuesta (como se verá en apartados posteriores). La conjunción va más allá y se centra fundamentalmente en la misión, la visión y los principios que encarnan una visión sobre la transformación social².

Esta postura desarrollada por Daniel PIMIENTA implica comprender que el diálogo multi-sectorial como él denomina esta conjunción entre mercado y educación en el que el primer precepto es comprender que las sociedades son diversas y diferentes y que si bien se hace necesario establecer unos derroteros que orienten a todos los sectores, también deben contemplar las necesidades reales y directas de los implicados, ya sea porque son considerados como beneficiarios, ya sea en el ámbito del cumplimiento real del derecho a la educación.

El segundo, hace referencia a un error común que se comete en el proceso de construcción de un proyecto y es el de invisibilizar u homogenizar un escenario. En este sentido, en ocasiones la selección de los interlocutores homogeniza la población, pero excluye a ciertos sectores que si bien están involucrados de manera indirecta en la discusión perciben la relación educación-tecnología desde perspectivas diferenciadas.

² Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Filosofía Institucional. <http://www.poligran.edu.co/eContent/NewsDetail.asp?id=273&IDCompany=28>

Un tercer precepto radia en establecer un simulacro de diálogo multisectorial en el que predomina la estructura funcional vertical y homogenizante, en la que a nivel comunicacional, no existen procesos reales de retroalimentación y en la que efectivamente no hay cabida a la multiplicidad identitaria.

Por último, el diálogo multi-sectorial no ha alcanzado un nivel de organización de su agenda de prioridades, así que cada país, región, glocalidad y localidad no ha logrado priorizar sus necesidades, por lo tanto, una agenda como educación-tecnología no ocupa necesariamente un lugar relevante en el debate sobre procesos de desarrollo.

3.2. Vinculación de lo tecnológico a los procesos de enseñanza-aprendizaje

La configuración del panorama mundial a propósito de la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la vida cotidiana ha generado diversos espacios de discusión, pero no por ello, el ritmo con el que este discurso se posiciona en la sociedad ha cambiado, todo lo contrario cada vez se hace más fuerte y se convierte en un componente vital de toda propuesta de desarrollo social.

Esta inclusión presentada como el producto de las grandes bondades del desarrollo tecnológico es en parte, la concreción del proyecto de industrialización configurado del siglo XIX, es decir, que esta búsqueda por la modernización de la vida cotidiana ya no está centrada únicamente en la inclusión de la máquina a la vida del ser humano, sino que hoy está presente como sinónimo de cambio y progreso en todos los procesos sociales que adelanta como proyecto una sociedad.

El objetivo de este apartado es EVIDENCIAR la diversidad y optimización de las oportunidades aplicativas de la plataforma virtual. Para hacer posible esta perspectiva, se hace necesario abordar tres escenarios que se convierten en puentes dialógicos para la construcción de una propuesta educativa:

- **“Infraestructura**

Por “infraestructura” (de TIC) se entienden los dispositivos que permiten la transmisión de la señal (tales como líneas, microondas, satélites), el transporte del mismo (como protocolos de comunicación y dispositivos de enrutamiento), así como los dispositivos de computación y los programas que están involucrados en el transporte de la información (sistemas operativos, en el sentido muy amplio, y protocolos de comunicación), llegando hacia el usuario, sea por dispositivos propios de acceso o por dispositivos compartidos en una comunidad (telecentros).

- **Infoestructura**

Por “infoestructura” se entiende los contenidos y las aplicaciones que están alojados, se acceden y se ejecutan sobre la infraestructura. Incluye los programas, las bases de datos y los sitios web que residen en las computadoras servidores de la red. Debe ser evidente que al lado de una estructura de información se requiere una estructura de comunicación, siendo el concepto de “comuestructura”, por razones prácticas,

entendido como parte de la “infoestructura” y las comunidades virtuales como parte integrante de esta capa al lado de los contenidos.

- **Infocultura**

Por “infocultura” se entiende la suma de los conocimientos, los métodos, las prácticas y las reglas de buen uso que poseen las personas que se han apropiado del manejo de la comunicación y de la información en red. Para adquirir esta cultura (proceso de apropiación) se requieren procesos de alfabetización digital e informacional, así como prácticas de uso relevantes del entorno de esas personas. Queda claro que en un contexto de TICpD donde el cambio de paradigma es la esencia del cambio, los conceptos de colaboración y de participación multi-sectorial tienen elementos importantes en esta capa”. (PIMIANTA, 2007).

Si bien la propuesta es coherente no sólo con el proceso de industrialización y modernización de la sociedad y el Estado, se hace necesario que estos escenarios entren en una relación dialógica con los que las Instituciones buscan desarrollar como proyecto educativo.

Cada uno de los escenarios ha de vivirse en la vida cotidiana como una estructura del *hábitus*³, es decir, que la infraestructura, la infoestructura y la infocultura implican la activación de mecanismos de aprehensión en los que el concepto de APROPIACIÓN se valida solo a través del ejercicio de control que sobre las tecnologías tiene los usuarios.

La APROPIACIÓN como escenario comunicacional y pedagógico tiene implicaciones tales como la imperiosa necesidad de la coherencia entre la propuesta académica y su desarrollo tecnológico, es decir, en un escenario de enseñanza-aprendizaje, el proceso de APROPIACIÓN sólo se constituye como válido en tanto que existe desde la plataforma tecnológica un uso y consumo adecuado y pertinente tanto de herramienta como de contenido y finalidad.

Estos tres últimos aspectos posibilitan la recreación constante de escenarios de aprendizaje ya que HACER PARA SI / INVOLUCRAR PARA SÍ un saber que supera la tecnicidad posibilitando el desarrollo de las tres competencias básicas de la formación académica que son interpretar, argumentar y proponer.

³ BOURDIEU, Pierre. Para Bourdieu, tanto el objetivismo como el subjetivismo conducen a callejones sin salida: el primero, porque no logra explicar que sujetos en posiciones idénticas produzcan prácticas diferentes; el segundo, porque no refleja las regularidades de la sociedad, lo que permanece inamovible al margen de la voluntad y la conciencia individual. Bourdieu sustituye esta dicotomía por la relación entre dos formas de existencia de lo social: las estructuras sociales objetivas construidas en dinámicas históricas –los campos- y las estructuras sociales interiorizadas, incorporadas por los individuos en forma de esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción –los habitus. El habitus es un sistema de disposiciones duraderas, que funcionan como esquemas de clasificación para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos-. Constituye también un conjunto de estructuras tanto estructuradas como estructurantes: lo primero, porque implica el proceso mediante el cual los sujetos interiorizan lo social; lo segundo, porque funciona como principio generador y estructurador de prácticas culturales y representaciones.

Bajo esta premisa, la coherencia del proyecto académico anuda escenarios como la didáctica y la intencionalidad. Implementar plataformas virtuales como escenarios válidos de aprendizaje implica por tanto un diseño que no traslade las prácticas de la educación presencial-magistral, sino que por el contrario, se constituya sobre la base de la interactividad.

Este último aspecto ligado profundamente a la infocultura en tanto que la interpretación y utilización masiva de lo interactivo está centrado hoy en el videojuego o en escenarios creados para plataformas de socialización como facebook. Aún así, estas plataformas amigables no son del todo un paradigma comparativo de la experiencia que se desarrolla en espacios de aprendizaje.

La interactividad debe posibilitar el desarrollo del pensamiento bajo estructuras que van de la *unidimensionalidad a la tridimensionalidad*⁴ y que en ningún caso se suponen suplantaciones de la realidad, sino que por el contrario validan miradas académicas y analíticas como las del Marshall McLUHAN que propone conceptos como “aldea global” o la tecnología como extensión de la corporalidad humana.

Para llegar a esta meta, se hace necesario pensar que la didáctica como escenario de la creación que hace uso de herramientas tecnológicas, pero quien hace la lectura de la realidad es el usuario, una realidad recreada que permite el acceso al conocimiento en un primer momento y que busca como fin último la gestión misma del conocimiento, es decir, el desarrollo pleno de la competencia propositiva, actitud profesional y personal de un estudiante que ha vivido el escenario de la formación superior.

Así mismo, los procesos de acompañamiento a través de la plataforma virtual no se restringen a escenarios como el Chat, el foro o el correo electrónico, espacios propios de la infraestructura y la infoestructura.

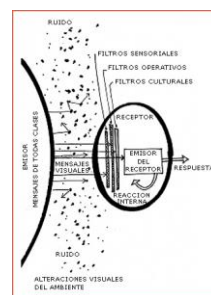
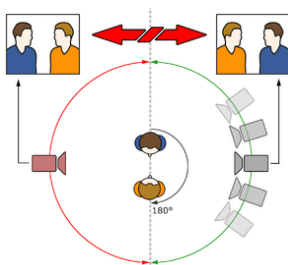
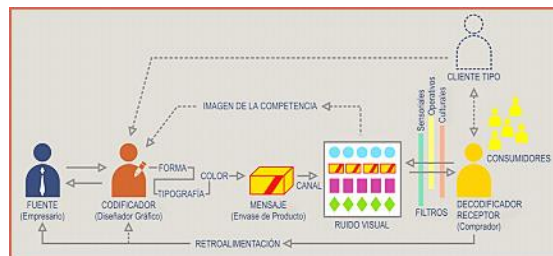
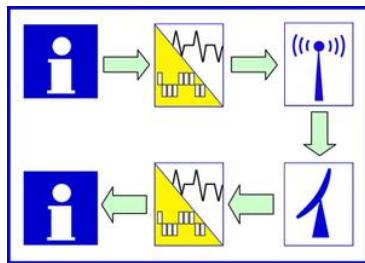
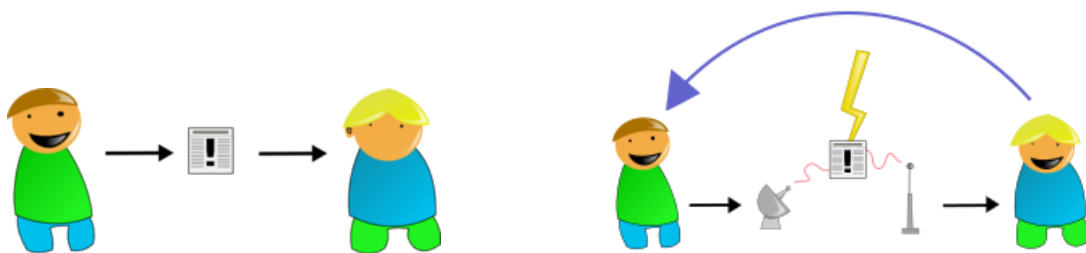
Por el contrario, este debate que se abre sobre lo que significa el acompañamiento va de la mano con la coherencia y la intencionalidad de la didáctica y la pedagogía. Los canales propuestos en el párrafo anterior frecuentemente se subutilizan ya que se homologan dialógicamente al escenario de lo presencial.

Esta homologación hace que existan en el canal una pérdida real de su funcionalidad dentro del proceso de implementación de herramientas tecnológicas en el aprendizaje. La falta de reconocimiento de los entornos reales y su traslación a entornos virtuales genera una pérdida de la complejidad, la significación y la representación del proceso mismo de la comunicación. La interconectividad entra en discusión, no por su inexistencia, sino todo lo contrario por la vanalización misma del proceso, situación corresponde al escenario de la infocultura.

⁴ Algunos ejemplos de la creación de lo unidimensional a lo tridimensional. Escenarios infográficos que dependiendo de su intencionalidad, funcionalidad y uso se convierten en objetos virtuales de aprendizaje, OVAs.: www.sinergiacreativa.wordpress.com , www.adcvjujuy.com.ar/archivos/capillas.jpg, <http://www.entelpcs.cl/webmovil/qr/img/infografia2.jpg>, <http://www.monografias.com/trabajos60/estadistica-descriptiva/Image26818.gif>, <http://www.taringa.net/posts/animaciones/1581922/Paseo-virtual-por-el-Louvre.html>.

De esta misma fragmentación del escenario de infocultura reaparece la situación de la **alfabetización digital**. En ella se hace necesario detenerse para comprender sus componentes fundamentales:

- **Proceso de conceptualización y metodología:** Aprehensión del saber sobre la fundamentación conceptual así como las posibles formas de resolución de escenarios ya sea desde estructuras metodológicas establecidas a través de modelos o estrategias, ya sea a través de la creación de estructuras que permitan abordar y resolver la situación puntual que exige intervención.
- **Competencias audio-escripto-visual:** El desarrollo de habilidades y competencias que categorizar los niveles de interacción e interconectividad, ya que la mediación comunicacional está dada en la construcción discursiva en tanto que los modelos referentes ya sea desde el funcionalismo, el estructural-funcionalismo, la comunicación de masas, la segmentación de público, etc.



- **Aplicaciones:** La construcción del material que nutre constantemente una plataforma se constituye en la conjugación de la conceptualización del objetivo y la funcionalidad de éste. Esta construcción tiene la característica de la progresión en tanto que los entornos y la coherencia de la conformación de entornos exige la creación constante de escenarios de interactividad en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se fundamenta y evalúa sobre el cumplimiento de logros, sino que pone a prueba los logros que se convierten en escenarios y herramientas en la construcción y la gestión del saber.

Otro aspecto que se deriva del escenario de infocultura es la **alfabetización informacional** en la que posibilita tanto al creador como el usuario de las capacidades pertinentes para la transformación de la información. Una de las situaciones constantes en el paso de la pedagogía presencial a la pedagogía virtual es que existe una transportación de contenidos que van del escenario físico (el libro) al escenario virtualizado (digitalización).

Esta transformación no radica en el cambio de formato, sino en la capacidad de desarrollar procesos de mediación⁵, proceso que permite la discusión de las posibilidades reales de la configuración y recepción del mensaje.

⁵ MARTÍN-BARBERO, Jesús. Las mediaciones, como mediaciones: Una aproximación básica al concepto.. En sociología de las comunicaciones sociales y en semiología, esta conceptualización acuñada por Barbero J. (1982) permite superar la postura centrada en los medios artefactuales que transportan información, monopolizan y anarquizan los procesos de comunicación, por una nueva interdisciplinariedad de los espacios estratégicos dados por la Sociología de la Cultura, los estudios de la Comunicación, la nueva Antropología, la politología cultural, etc. De este modo, los medios son parte de las mediaciones sociales (en plural) existentes, que apuntan a los procesos de interacción y reconstrucción cultural. Parten de la comunicación y vivencias de la vida cotidiana, entre otros mediadores tales como el trabajo pedagógico, socio-comunitario de las ONG, los movimientos étnicos, populares urbanos, etc.

Las mediaciones se sustentan en el concepto de “acción mediada” , concepto presentado por Wertch, Vigotsky, al referirse a las acciones personales, organizacionales y simbólicas que se dan hacia adentro y afuera de una propuesta, en nuestro caso, de un programa educativo. Están formadas por las herramientas culturales de diverso grado de materialidad, histórica y culturalmente situadas para provocar a través de la interacción, dominios en la estructuración cognitiva y el desarrollo de las funciones socio psicológicas superiores de la persona.

De este modo, apunta- a pesar de tratarse de un concepto o idea polimorfa e interdisciplinaria - al proceso que convierte la multi-representación de una realidad en otra, o aquello que designa los factores que permiten y promueven el intercambio de los infinitos flujos simbólicos entre los agentes socio –culturales y los artefactos tecnológicos, favoreciendo la co-determinación de las condiciones y fuerzas de producción mediada de significado.

Las mediaciones conforman redes de sentidos no sólo contextuales sino intertextuales – por la enorme convergencia en que se manifiestan , y hoy también son hipertextuales (Ver “Hipertexto-media”) - que movilizan y enlazan una enorme diversidad de campos, concepto acuñado por Pierre Bourdeiu, Por ello, es imposible “mapear todas las mediaciones de un acto comunicativo”.

La red de prácticas discursivas son los lugares de las acciones mediadas o las mediaciones, donde se instala el proceso de interacción comunicativa, que debe retomarse luego para comprender el proceso de la interactividad pedagógica de los materiales educativos o de las acciones tutoriales. Es así un proceso múltiple, complejo, casi inabarcable, donde se producen reacciones que se disparan en diversas direcciones.....y donde conviven....diversas conexiones.

Deconstruir e identificar los factores hacia el interior de las mediaciones permite comprenderlas como estrategias de producción, circulación y consumo de productos tecnológicos y de relatos o discursos, desde lugares consensuados como legítimos y que se hallan en disputa por alguna hegemonía del poder simbólico. Piénsese si no, en Internet.

Michael Foucault caracteriza al poder como una “red productiva” que penetra todo el cuerpo social de modo visible e invisible, oculto y presente.

Cuando apuntamos a este análisis, se perciben las condiciones sociales y tecnológicas de producción y recepción de las prácticas discursivas. Se develan los micro-mecanismos socio-políticos de poder para que en una situación dada , un usuario (o lector o locutor/a) pueda reconocer su participación como autorizada, o sea conocer qué voces componen los discursos y qué posiciones se detentan para producirlos como saber local o específico en una relación estratégica que los vincula y mueve (por que nunca es fija).

Ello ayuda así a comprender la problemática de la “exclusión” de otros en esta producción y circulación de prácticas discursivas, y algunas de las razones. Aplíquese este análisis a las relaciones interdependientes entre centro-periferia del mundo referido a la tecnología en general y a las TIC en especial para entender la combinación de factores y flujos de sentidos en tensión entre tales campos de fuerza. Hoy las mediaciones necesitan de una reflexión crítica cultural acerca de la heterogeneidad

Así mismo, este proceso requiere de la definición real del rol de quien crea y consume en la plataforma virtual una serie de contenidos tanto de orden académico-formativo como del orden académico-informativo, ya que, desde la perspectiva de la construcción de los mínimos básicos fundamentales del saber de los campos, disciplinas y ciencias, existen una serie de contenidos que no pueden deslindarse o apartarse de la construcción básica del saber.

El último componente del escenario infocultura es el de **la gerencia**, competencia constituida sobre la competencia básica del proponer. El aspecto más relevante de esta competencia radica en la capacidad para regularizar de manera coherente los contenidos que circulan a través de la plataforma dando respuesta a dos escenarios simbólicos: el primero de ellos relacionado con los contenidos que deben circular de forma independiente y que no pueden descartarse del desarrollo del saber fundamental que fue mencionado en párrafos anterior.

El segundo, los contenidos que adquieren un carácter independiente y que son puntos o nodos conectores para la discusión disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Estos nodos son los escenarios simbólicos que permiten la configuración de redes, ya no la red como un conjunto de personas interconectadas en una única plataforma, sino por el contrario, la configuración del concepto de red ampliada en la gestión del conocimiento, situación comunicacional que supera el imaginario de "red social" marcada profundamente por escenarios como twitter, facebook, h5 o cualquiera otra.

Esta red y su configuración requiere una gerencia real en tanto que ella es la posibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la participación multi-sectorial que se ha mencionado anteriormente, y que cobra fuerza en el quehacer diverso de la configuración de una plataforma educativa.

Una proyección real de la configuración de redes en el escenario académico puede ser homologada a los colectivos o escuelas que se construyen desde el intercambio del saber, ejemplo de ello el último trabajo realizado por los químicos ganadores del premio Nóbel, en el que su trabajo sobre enzimas fue desarrollado completamente a través del intercambio de datos utilizando el correo electrónico, ya no como canal de conducción de datos, sino como escenario de discusión en el que textos, gráficos, recreaciones constituyeron una arena real de gestión del conocimiento.

3.3. *Desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje: Objetivos implícitos de la vinculación de plataformas*

El objetivo de este apartado es DESARROLLAR una estructura comunicacional que permita la comprensión de los procesos de empoderamiento y gestión proyectada de la plataforma en otros escenarios complementarios al académico.

Existen cuatro objetivos explícitos que conforman la matriz de gestión de una plataforma educativa: Primero, la concepción de la infraestructura. Segundo, las TICs

presentada a partir de un mundo interconectado global y comunicativamente y en relación hegemónica desde un "acá" periférico precario local y resignificable desde los puntos de vista socio-cultural y cognitivo.

como fin. Tercero, las TICs como catalizadoras del paradigma educativo y, cuarto, la asimilación de los obstáculos de la gestión del conocimiento a través de las TICs.

En este aparte del texto se retoma la discusión sobre **la infraestructura**, ya que la inversión implica un escenario proyectual en el que las máquinas deben responder no sólo a los requerimientos de la inmediatez, sino a la posibilidad de adaptación, contingencia y resolución de los problemas propios de las áreas del saber que requieren ser abordados y en los que la temporalidad exige el desarrollo constante de estrategias más que de herramientas.

De la anterior premisa se desprende nuevamente **la infocultura** en la que los procesos participativos deben ser el eje de construcción de un modelo pedagógico en el que prima la búsqueda del saber desde una actitud autónoma, co-responsable, pero especialmente fundamentada en los intereses personales.

El sistema de créditos educativos propende por la configuración de escenarios pedagógicos en los que los estudiantes y los docentes establezcan diálogos para la gestión del conocimiento y no para la repetición descontextualizada de la información académica.

Una visión compleja de esta apuesta académica propone entonces que si bien la infraestructura es parte importante del modelo de plataforma, también se establece un reto de pensar esta infraestructura como una herramienta y a la infocultura como un sistema que debe funcionar de manera independiente de la infraestructura dado que es ésta última la que regulariza los niveles de creación y producción de las herramientas necesarias para la circulación del conocimiento.

El desarrollo de una plataforma educativa lleva consigo implícito un sello identitario, es decir, la plataforma es la portadora de la identidad institucional y es a través de ella que circulan todo tipo de visiones sobre el conocimiento, es decir, sobre la universalidad del saber y la necesidad real que existe del intercambio de saberes.

La configuración del paradigma institucional desde la plataforma educativa es un escenario de mediación de saberes que propone por tanto variados y diversos escenarios dialógicos en los que cada participante debe encontrar su lugar y el lugar de su saber.

Los roles se invierten sustancialmente ya que el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en la configuración constante de procesos de facilitación de la gestión del conocimiento, por consiguiente, el estudiante es una fuente inagotable de búsquedas y el docente es un facilitador que también propone en escenarios diversos y con criterios diferenciados sus propias búsquedas.

En esta configuración paradigmática institucional también surgen las preguntas propias por las apuestas sociales y las competencias ciudadanas. Este proceso no está desligado de los principios institucionales, pero llevar esta mirada sobre la ciudadanía a la plataforma no se reduce a un conjunto de documentos digitalizados, al contrario, se traduce literalmente en esta actitud abierta de discusión, que se reitera en la infocultura, en la que la mediación de los saberes permite ver perspectivas que

desde toda posibilidad son válidas en tanto que objetos de estudio de los campos, disciplinas y ciencias.

Así mismo, esta reafirmación se logra a través de la constitución de redes de gestión de conocimiento en las que se pone a prueba y de manera constante el paradigma educativo que en sí mismo, como matriz es cambiante y dinámica.

En contrapeso a lo absoluto de esta mirada subyace un escenario que debe contemplarse y es de la realidad de los obstáculos, para ello se hace necesario revisar nuevamente la propuesta del profesor Daniel PIMIENTA:

“Obstáculo #1: Acceso/infraestructura

La posibilidad para una persona de acceder físicamente a las TIC.

Es una evidencia que sin la existencia de la debida infraestructura no hay manera de ofrecer acceso. La Internet garantizando la conectividad entre nodos, lo que queda objeto de políticas públicas debe ser la parte terminal que une el usuario con la red, sea a nivel individual a partir de su propio recurso de computación, sea a nivel colectivo haciendo uso de un telecentro.

Es importante consignar aquí el tema muy importante de la accesibilidad. Es la debida atención en el diseño de la red y de sus aplicaciones para garantizar que las personas con discapacidades puedan, mediante dispositivos adecuados, tener un pleno acceso. Eso plantea requerimientos por ejemplo en el diseño de páginas web para que puedan ser procesadas oralmente por un programa de transformación de texto en voz.

Obstáculo #2: Acceso/financiero

La adecuación entre el precio de acceso a la infraestructura y las posibilidades económicas de las personas que hacen uso.

¿Para qué me va a servir que exista una infraestructura si no tengo la capacidad financiera para pagar el peaje? El tema del “acceso universal” debe entenderse no solamente en términos de cobertura geográfica (dar acceso a zonas rurales por ejemplo) pero también en términos de cobertura económica (dar acceso a personas de bajos ingresos).

Eso plantea el tema de los países del Sur donde la situación provocada por la globalización económica hace que si bien los salarios son locales (y en general de un orden de magnitud inferior en el Sur) los precios son globales y uniformes independientemente de la latitud (aunque, para agravar el problema, en muchos países del Sur, especialmente en África, los precios de los servicios de telecomunicaciones son mas altos que en el Norte).

Obstáculo #3: Acceso/sostenibilidad

Que la organización de los recursos de acceso sea perenne y pueda evolucionar en función de la demanda.

¿Para qué me va a servir tener la capacidad financiera de acceder si el dispositivo no tiene un sistema de gerencia capaz de hacerlo funcionar en el futuro y de adaptarlo al

crecimiento de la demanda sin que los tiempos de espera se transformen en obstáculos mayores?

La sostenibilidad de los telecentros es frecuentemente un problema crítico, en el mejor de los casos, por una cuestión de organización, en el peor, por una cuestión financiera (cuando se termina el apoyo exterior el telecentro no se logra mantener el equilibrio financiero entre gastos e insumos o se logra a un precio superior al del mercado).

Obstáculo #4: Acceso/alfabetización básica funcional

Que la persona que hace uso tenga la capacidad funcional de leer y escribir para hacer el debido uso.

¿Para qué me va a servir el acceso a la información si no tengo el conocimiento para interpretarla y transformarla en nuevos conocimientos?

Por supuesto se puede (y se debe) concebir interfaces innovadores que permitan a personas analfabetas comunicar en lengua oral y/o con iconos muy pedagógicos. Sin embargo, el uso de las TIC por parte de esas personas difícilmente podrá llegar lejos en términos de capacidad de desarrollo. Seamos serios con las prioridades, antes de imaginar una alfabetización digital o informacional comencemos por lo básico. La primera barrera a las TIC sigue siendo la alfabetización básica funcional, la cual en el contexto de la evolución de los medios de comunicación no puede limitarse al soporte papel y deberá tomar en cuenta los nuevos soportes digitales (en primero la pantalla para la lectura) y la conciencia de que hoy en día la capacidad de lectura/escritura debe ser concebida de manera multi-mediática (pues los sonidos y la imagen integrados con el texto tienden a ser parte integrante e integrada de la comunicación).

Obstáculo #5: Acceso/localización lingüística

Que la persona que hace uso pueda utilizar su lengua materna en la relación con el sistema.

¿Para qué me sirve tener un acceso si el sistema no es capaz de comunicar en mi lengua materna?

Por localización de una lengua en el mundo digital se entiende el proceso, por medios electrónicos, de los caracteres escritos de esta lengua. El español y todas las lenguas que usan el mismo alfabeto están claramente localizados, pero existen muchos idiomas, dentro de los 7000 aún en uso, para los cuales este obstáculo aún no ha sido resuelto). UNICODE esta haciendo un intenso trabajo para establecer códigos para nuevos alfabetos y el reto es enorme para muchas lenguas que solo existen en forma oral y cuyos parlantes deben decidirse por una forma escrita para tener existencia virtual.

Es de notar que si bien la existencia de una representación escrita y de un código para el manejo electrónico son elementos de base para la localización los requerimientos pueden ser sin embargo más complejos para un uso pleno (teclado, analizador sintáctico, programas de traducción...).

Obstáculo #6: Uso

La posibilidad de hacer uso eficiente y efectivo de las TIC.

¿Para qué sirve tener un acceso en su lengua materna si la persona no sabe hacer un uso pertinente?

Para hacer un uso eficiente y efectivo de las TIC se requieren capacidades de manejo de las herramientas digitales y comprensión de los elementos conceptuales, metodológicos y culturales asociados con el entorno digital. Ello introduce los conceptos de alfabetización digital e informacional, los cuales, es importante notar, son tan críticos en el Norte como en el Sur y se plantean como el reto mayor de la inserción de una nación en la sociedad de la información.

Obstáculo #7: Apropiación tecnológica

Que la persona sea lo suficiente hábil para que la tecnología sea transparente para su uso personal.

Cuando la persona tiene un nivel de manejo suficiente para que la tecnología no sea un freno para su uso y le sea posible crear nuevos usos para atender a sus problemas podrá concentrarse en lo que quiere hacer y no en cómo hacerlo. Esta apropiación requiere de capacidades sofisticadas que parten de la fluidez en el manejo de la PC, de sus aplicaciones de edición y de cierta experticia en buscar información en todos sus formatos digitales lo que significa que el proceso de alfabetización digital debe haber culminado y avanzado el proceso de alfabetización informacional.

Obstáculo #8: Uso con sentido

Hacer un uso que tenga un sentido social en el contexto personal, profesional y comunitario de la persona.

Recordamos que este artículo no es sobre el uso de las TIC sino más precisamente sobre el uso de las TIC para el desarrollo lo que plantea que el uso no sea solamente lúdico o de comunicación interpersonal, sino que le permita resolver algunas de sus necesidades. Aquí debe incluirse la capacidad de producir contenidos y/o de crear comunidades virtuales. El concepto de uso con sentido está orientado a hacer que las personas pasen de ser meramente consumidores de información a ser productores de conocimiento y de relaciones sociales. Eso requiere de un nivel suficiente de alfabetización informacional y que la alfabetización digital aporte las capacidades complementarias para ser productor, tanto de contenidos como de comunidades.

Obstáculo #9: Apropiación social

Que la persona sea lo suficiente experta para que la tecnología sea transparente de su uso social.

Ese nivel requiere de una comprensión cabal de los impactos societales del uso de las TIC y de los aspectos culturales (cultura de red o cultura de información) y metodológicos ligados al medio. Esos elementos son parte del nivel avanzado de alfabetización informacional. Debe quedar claro que el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario pero no suficiente; para llegar a este nivel es indispensable que los conceptos adquiridos sean puestos en práctica; un proyecto coherente de

alfabetización debe aquí introducir trabajo de uso y producción en casos reales como parte del currículo y no solo ejemplos y ejercicios.

Obstáculo #10: Empoderamiento

Que la persona o la comunidad pueda transformar su realidad social a través de la apropiación social de las TIC.

Eso se refiere a la puesta en práctica real de las capacidades adquiridas para llegar a ese nivel, tanto individual como colectivamente. Es el nivel que lógicamente tienen todos los actores organizados especializados de las TICpD y que tratan de compartir, ofreciendo talleres, por ejemplo con colegas de organizaciones de la sociedad civil o comunidades con otros enfoques.

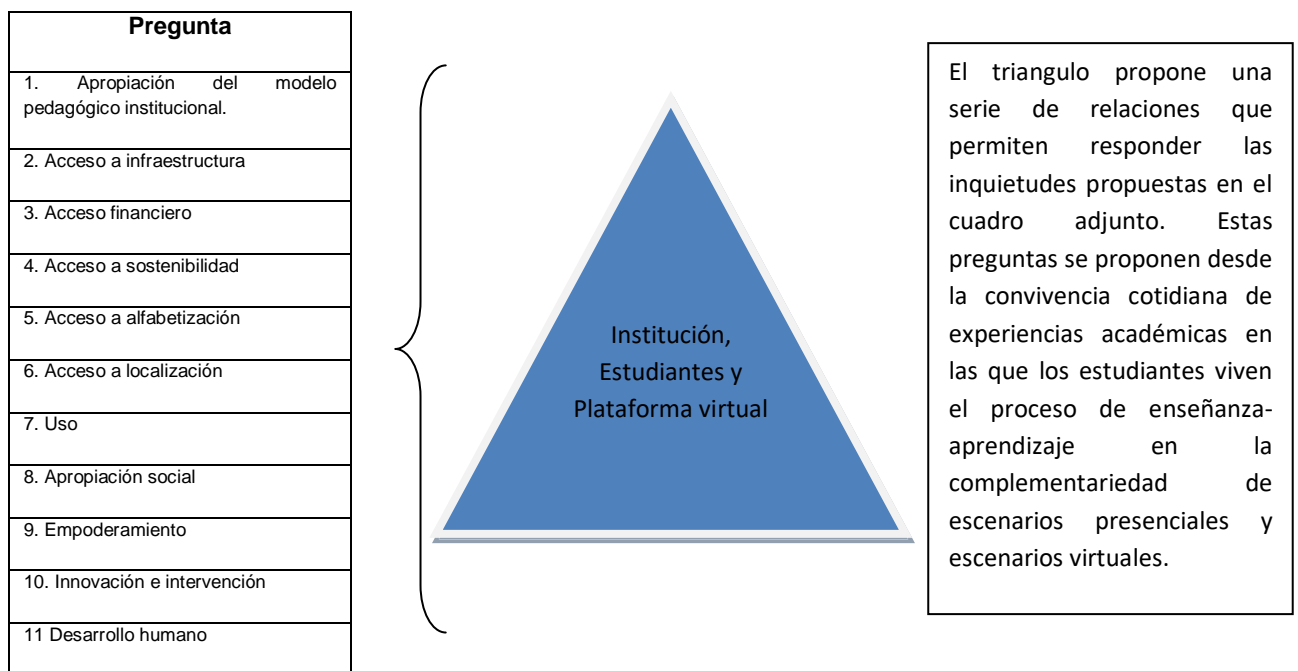
Obstáculo #11: Innovación social

Que la acción de transformación sea capaz de aportar soluciones originales creadas por la persona o la comunidad.

¡No existen “personas subdesarrolladas”! Como persona formada en Europa que se ha transformado en Latinoamericano y Caribeño en los últimos 20 años el autor es testigo privilegiado del hecho evidente, pero a menudo olvidado, de que el subdesarrollo no es un asunto de personas sino de organización colectiva y de institucionalización. Pero hay algo más: el contexto de dificultad crónica en el cual viven las personas de los países del Sur es un motor permanente para la creatividad. Hay mas creatividad cotidiana en un barrio pobre de una ciudad del Sur para hacer frente a los retos permanentes que en una ciudad del Norte; sin embargo, la capacidad de transformar esta creatividad en innovación esta trabada por la falta de educación y/o la falta de “empoderamiento” (en el contexto de las TIC como en cualquier otro contexto). Por eso la importancia de llegar a superar los obstáculos precedentes (especialmente en el contexto de las TIC donde por la naturaleza virtual y global los factores adversos afectan en menor proporción, lo que es uno de los argumentos fuertes para sostener la creencia en las “oportunidades digitales” (PIMIENTA, 2007).

3.4. Complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las propuestas de intervención académica

El objetivo de este apartado es CONTRAPONER el discurso de la complejidad y el sentido de las propuestas académicas con las posibilidades de intervención y desarrollo empresarial. Para este abordaje se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:



Para el desarrollo de este aparte se toman como base las siguientes premisas:

3.4.1. Desarrollo de contexto pertinente

Los procesos de enseñanza-aprendizaje pensados y vivencializados desde la perspectiva del estudiante se vinculan y articulan desde cuatro vértices: Primero, las funcionalidades desarrolladas para la difusión de contenidos educativos. Segundo, el desarrollo de procesos de comunicación. Tercero, las estrategias de planificación y gestión del conocimiento, y por último, el proceso de evaluación.

a. Funcionalidades desarrolladas para la presentación y circulación de contenidos educativos:

1.) *Visibilidad de la información*

Las características de esta visibilización están dadas por el soporte y el formato, factores básicos para la gestión de la circulación de la información. Un soporte digital implica escenarios tales como, posibilidad para el docente y el estudiante de una lectura que está mediada por la temporalidad misma y la espacialidad condicionada al recurso tecnológico, es decir, al acceso al computador.

Así mismo, es factible la realización de la multimedia caracterizada por diferentes formatos en los que se regulan escenarios fijos, como la fotografía o la infografía unidimensional, hasta infografías tridimensionales, el video, el audiovisual, la animación bidimensional o tridimensional, el audio.

Por otra parte, este criterio de la digitalización también procura situaciones comunicacionales tales como el almacenamiento de grandes volúmenes de información, referenciación y categorización, estructuras flexibles frente a la movilidad espacio-temporal del material académico, la actualización. Esta capacidad de elección y planificación de estas estructuras hipertextuales en tanto que jerarquía, linealidad, ramificación, complementariedad, permiten establecer un recorrido óptimo por la propuesta de contenidos de un proceso académico en el que coexisten la individualización de los contenidos y su desarrollo así como la codependencia, complementariedad y continuidad del mismo.

Una vez establecidos estos criterios que pueden estar dentro del orden logístico, se hace necesario visualizar la información que circula en el entorno de enseñanza-aprendizaje que optimiza el tiempo de búsqueda y consulta de contenidos y de información, dos escenarios fundamentalmente diferenciados. La consecuencia real en el proceso de un estudiante es que él asume dos visiones sobre su proceso: la primera que el proceso en sí mismo es flexible, la segunda la factibilidad real de la adquisición y aprehensión del conocimiento.

Otro de los aspectos a contemplar es que el modelo pedagógico sobre el que se fundamenta la propuesta académica debe responder a esa multidireccionalidad que posibilita el trabajo en una plataforma virtual. Esta característica no riñe, como ya se ha mencionado anteriormente con el hecho de pensar lo virtual como un acompañamiento de lo presencial.

2.) *Desarrollo de EVEAS.*

Se define como EVEA como el espacio en el que se agrupan las distintas herramientas y servicios para el aprendizaje y donde interaccionan el equipo de gestión institucional, el profesorado y los estudiantes.

Estos espacios tienen como característica principal responder a la una necesidad real de ser espacios generados para y generadores de contenidos en los que se busca la creación de entornos de comunicación cuya temporalidad es sincrónica y asincrónica y

que a la vez involucran entornos cerrados como la intranet o plataformas e-learning o entornos abiertos como la internet misma.

En ambos casos de entornos abiertos y cerrados, se presenta la situación comunicacional de la presencialidad, la semipresencialidad y esta modalidad que se observa en la presente investigación de la formación presencial que es apoyada desde la plataforma virtual.

Como valor agregado de esta temporalidad sincrónica y asincrónica en entornos abiertos o entornos cerrados se destaca la diversidad como componente del acto de creación tanto de espacios de enseñanza-aprendizaje como de espacios para la precisión y la concreción de abordajes académicos frente a la multiplicidad de contenidos que circulan a través de la red.

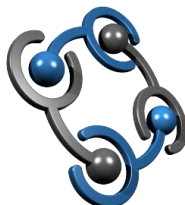
3.) Construcción estructural:

La construcción de estructuras tiene como finalidad la explicitación de la información y de los procesos de comunicación que caracterizan y dan identidad a la propuesta académica que se desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta estructura tanto de contenidos como de metodologías y abordajes debe ser coherente con el modelo pedagógico que marca la mirada del estudiante/profesional en el desarrollo de sus procesos de intervención en la sociedad.

Para el cumplimiento del desarrollo de los ámbitos que a continuación se enuncian se hace necesario tener en cuenta los siguientes criterios:

- | | | |
|--|---|--|
| <p>3.1.) <i>Ámbito disciplinario</i>
 3.2.) <i>Ámbito metodológico</i>
 3.3.) <i>Ámbito tecnológico</i></p> | } | <i>Creación de intercambio del conocimiento</i> |
|--|---|--|



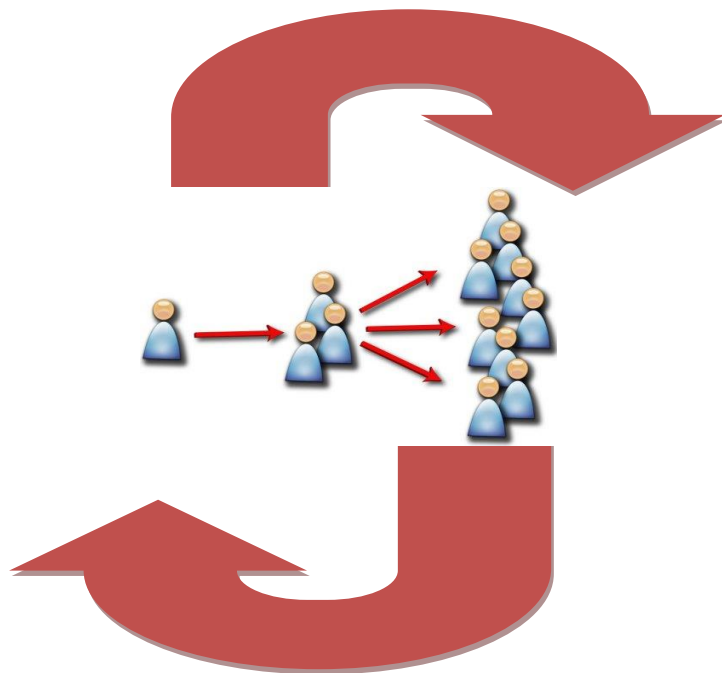
La usabilidad, como primera característica, es pensada como el escenario de factibilidad que posibilita la apropiación, aprehensión, significación/resignificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con *la usabilidad* se implementan en el modelo *la comprensibilidad*, relacionada directamente con la representación de lo conceptual y el acceso a estas formas de representación que van de lo universal a lo particular y que por ende generan otras formas de interacción entre la realidad y el conocimiento.

La facilidad de aprender en términos de la apropiación de las herramientas sino del desarrollo de diversos escenarios de comunicación en los que cada vez la aplicación de las herramientas sirve para un fin diferenciador.

La funcionalidad, como segunda característica en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede evaluar las propiedades del entorno del aula que satisfacen las necesidades explícitas e implícitas de los estudiantes. Esta característica está conformada por *la adecuación, la exactitud, la seguridad, la compatibilidad y la conformidad*, escenarios que responden a situaciones puntuales tales como el desarrollo del acto de aprehender, filtración de los procesos y los recursos de contenido e información, el aprovechamiento de los recursos y la normatividad de estos usos.

a. Desarrollo de procesos de comunicación:



Hoy los procesos de comunicación están estructurados sobre la complejidad, la construcción de sentido y la representación derivadas tanto de la retroalimentación como de la fragmentación tanto de los saberes como de los públicos.

La ocupación de la red y de las plataformas virtuales están marcando unas otras formas de control y estructuración de lo social. Por una parte son escenarios amplios tanto en cobertura como en participación, pero esto no los excluye de los procesos interaccionales de jerarquización.

Esta situación se presenta en el uso de las plataformas virtuales en las que la participación del estudiante sigue siendo pasiva y se circunscribe estrictamente al escenario de resolver una serie de ejercicios que propone el docente, pero que no necesariamente responden a los criterios de enseñanza/aprendizaje orientado a la resolución de problemas.

La búsqueda funcional de este tipo de experiencia académica, genera dentro de sus múltiples logros un espacio llamado construcción de Red. La complejidad, la construcción de sentido y las representaciones que le permiten al estudiante adentrarse en su propio saber que es a la vez la consolidación de sus procesos autonómicos de su aprendizaje.

El criterio de la autonomía aquí en esta experiencia cobra una relevancia impactante porque la producción de contenidos de todo orden y jerarquía, desde la consulta básica hasta la resolución pertinente de problemas es lo que hace posible los diálogos en el intercambio de saber.

La conformación y consolidación de comunidades académicas no es un escenario en el que se privilegie la jerarquía del saber homologada a la formación profesional o al saber científico o de las ciencias exactas. Por el contrario, la experiencia desde las redes sociales ha evidenciado que los saberes vulgarizados circulan con mayor facilidad y atemporalidad que aquellos saberes que aún continúan siendo celosamente resguardados por unos pocos como mecanismos de control de la producción del conocimiento y de circulación del mismo.

Construir una Red es una garantía de circulación de experiencias y mucho más si se privilegia como mecanismo de intercambio del saber. Esta construcción simbólica dice mucho de lo que son las actuales sociedades en las que la información que circula en las estructuras formales tanto de la academia como del Estado mismo dista mucho de los abordajes, miradas e imaginarios que se configuran a través de la estructura dialógica de la red virtual.

Las experiencias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas a través del trabajo colaborativo son mucho más enriquecedoras en tanto que la atemporalidad y aespacialidad cuestionan de otra forma la interacción y la circulación de la información así como la organización y jerarquización de la misma.

Esta actividad de jerarquización, priorización y estructura narrativa de la presentación de la información devela una situación comunicacional en la que la Red destituye un modelo tradicional de autoridad frente a la manera como se presentan los saberes y sus contenidos y en cambio privilegia una estructura constituida desde la experiencia misma del estudiante quien indaga desde sus propios criterios el cómo y la forma de la resolución del problema.

Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje continua desarrollando estructuras de orden, la posibilidad de estar en la Red como escenario público también permite cuestionar constantemente los métodos y sus aplicaciones en tanto que las posibles resoluciones a un problema. Es decir, esta experiencia ha generado una

transformación de la lógica de la producción y de la reproducción de contenidos hacia una lógica que reta todo el tiempo a la innovación.

La innovación es hoy por hoy el motor que configura todas las estructuras para el cambio, pero a la vez, se ha convertido en el escenario privilegiado para la configuración de las categorías y los criterios para la valoración. Valoración como sentido, como representación y como concreción de las prioridades que tanto estudiantes como docentes dan al desarrollo de contenidos académicos, así como de las aplicaciones reales y productivas que les dan a estos.

Esta valoración ha desencadenado que el saber sea considerado parte integral del patrimonio cultural de una sociedad, pero con una particularidad y es de asumir que este patrimonio es renovable a partir de lo cual es factible enunciar lo que hoy se denominan las competencias.

Estas competencias han estado presentes en el desarrollo mismo del saber en tanto que estructura teórica y en tanto que estructura práctica, pero el cambio de contextos del ejercicio reenvía el proceso de reflexión del cómo se desarrollan los procesos interaccionales y cómo estos desarrollos permiten la configuración de los modelos mentales de configuración lógica del saber o de las lógicas de apropiación del saber.

En la aplicabilidad de las competencias para la resolución de los problemas propios de saber se desarrollan varios procesos comunicacionales que implican la valoración y categorización constante del saber, es decir, el modelo mental de las lógicas se hace cada vez más dinámico y por ende más complejo.

La inclusión y mediación de las Tics en la educación revelan una serie de escenarios también evidenciados a través de estas interacciones que muestran muchas variables interconectadas que se multiplican y amplían, y en este fenómeno, se estructuran procesos de circulación y movilidad tanto de los escenarios del saber como de los escenarios de producción del saber.

Esta situación también confronta a la educación a la situación de mediaciones generalizadas que no se reducen al hecho de la multiplicidad de posibles selecciones que el estudiante puede hacer frente a su proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que propone a este estudiante ser un generador de encuentros de redes, en la que se informe e informa, se comunica y es a la vez interpelado por ese mismo proceso de comunicación.

El conocimiento como objeto público es la arena que se valora como capital y como trabajo, y en esta valoración se asume que las plataformas que se emplean para el desarrollo y apoyo de los procesos de enseñanza-aprendizaje se promueve la socialización del saber, su valoración, sus aportes, la representatividad que tiene tanto en la esfera de la producción teórica, como en la esfera de la producción práctica y una y otra esfera son complementarias, interdependientes y a la vez independientes.

b. Estrategias de planificación y gestión del conocimiento:

El siguiente aparte tiene como finalidad establecer dos criterios que se convierten en los indicadores de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. **Confiabilidad y Eficiencia.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se involucran plataformas virtuales establece unos escenarios de control y de seguimiento que se convierten en los dispositivos de aseguramiento de la calidad. Estos mecanismos están pensados para que el estudiante aprehenda e incorpore hábitos de constante aprendizaje. En este sentido la expresión “know how” es una explicitación de la necesidad de desarrollar estrategias aplicables en escenarios selectivos con herramientas adecuadas y apropiadas. Esta es la característica fundamental de un proceso de planificación y gestión del conocimiento.

El desarrollo integral de “know how”, implica por tanto retomar escenarios propios del constructivismo, ya que se afirma que la experiencia de enseñanza-aprendizaje debe posibilitar al estudiante tanto la autonomía como la búsqueda de la configuración de su saber sigio mismo, con los otros y para los otros.

En este sentido planificar y gestionar proponen actividades y proyecciones en el orden de proporcionar al estudiante escenarios homogenizados en los que la presentación asignatural presenta un contenido que validado desde diferentes escenarios y ópticas posibilita su apropiación, así como una discusión real en la que se cuestiona desde el estudiante al saber mismo.

Esta confrontación entre el estudiante y el saber no es una réplica de una actitud conductista sobre la base de la pregunta-respuesta, sino es la configuración del saber desde lo experiencia y experimental, es decir, preguntarse sobre las estructura teóricas o prácticas valida sus aplicaciones en diversos escenarios y diversas formas de resolución.

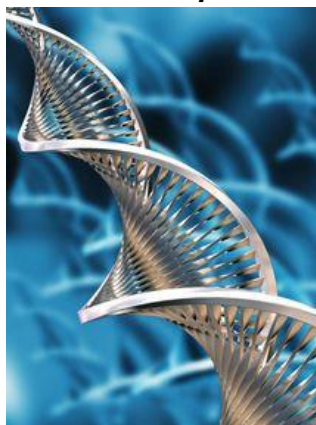
Paralelo a este desarrollo, la homogenización no debe comprenderse ni asumirse como el absolutismo de la idea-verdad, se asume desde el diseño de presentación de contenidos a los que el estudiante tiene acceso y que presentan una perspectiva genérica sobre la que el construye su disertación

En esta propuesta, el estudiante define muchos de los qué que rodean su enseñanza-aprendizaje, así mismo, la configuración y propuesta de contenidos genéricos también le permiten definir cuándo y cómo cada contenido es abordado, no en un acto aleatorio, sino por el contrario, en un acto de la búsqueda de sus respuestas para resolver sus problemas.

El aprehender implica por consiguiente que no existe un contenido ni una plataforma que se convierte en un depósito de datos, sino de un espacio en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje se conjugan flexibilidad en contenido, en el tiempo y en el modelo de evaluación que son estructuras interdependientes y que permite al estudiante concientizarse sobre la inversión de su tiempo con respecto a la propuesta académica en tanto que desarrollo de competencias.

De igual forma le permite al estudiante aprehender de forma continua porque ello sugiere un acercamiento mucho más elaborado y específico a un campo del conocimiento. Esta característica diferencia en sí misma a los procesos de apropiación ya que se convierte en el derrotero de la enseñanza-aprendizaje. así como del descubrimiento de las líneas o nodos de mayor interés que efectivamente se ven reflejados en la calidad y la cantidad de producción, ya que existe implícito un sentido de la motivación que es motor de la búsqueda y del alcance de logros y apropiaciones académicas y aplicaciones efectivas.

c. Proceso de evaluación: Modelo de la espiral:



El modelo (BALLESTAS, 2000) que se presenta a continuación es el producto de un proceso de reflexión adelantado sobre la pregunta inicial del texto en el que se establecen apreciaciones sobre de la forma como en una sociedad que vive experiencias de formación presencial, así como experiencias de formación virtual se desarrollan escenarios de enseñanza-aprendizaje que tienen como denominador común el proceso de evaluación.

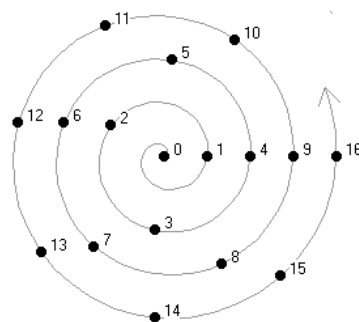
Se define aquí la evaluación como una co-construcción del saber en la que indistintamente de la modalidad de enseñanza-aprendizaje, ésta debe dar paso a procesos anteriormente propuestos como la comunicación del conocimiento, la planificación y la gestión del mismo y la posibilidad de resolución de problemas propios del área del saber que determinen criterios como autonomía, competitividad, pero espacialmente desarrollo de procesos de alta calidad en la aplicación profesional, ya sea ésta en el nivel técnico, tecnológico o profesional.

El modelo plantea unos escenarios que responden a lo que se piensa de un proceso de evaluación. Esta estructura es aplicable a cualquier escenario que busque discernir sobre la manera como se ejecutan determinados procesos y los resultados que de ello se obtiene. La evaluación es por tanto, desde el campo disciplinar de la educación, una ruta para configurar la aprehensión y apropiación del saber en términos de las estructuras teóricas y el desarrollo e implementación de estructuras prácticas.

Esta actividad no es exclusiva del docente o del tutor o del acompañante del proceso, es principalmente el escenario en el que un estudiante puede ver de manera

transparente, precisa y evidente cómo configura su universo conceptual frente al saber que apropia.

La propuesta se desarrolla en momentos que han sido denominados de determinada forma y que permiten ver cada escenario de la evaluación de manera independiente, interdependiente y complementaria.



Primer Momento: FUNDAMENTACION

Comunicar un saber implica en el caso de la ponencia una invitación a la participación del construir la propuesta que involucre la co-construcción de mecanismos de participación real en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La utilización de la plataforma virtual implica una actitud abierta en la que se posibilita al estudiante construir el imaginario de una realidad del acercamiento a la apropiación, aprehensión y construcción del conocimiento de un conjunto de saberes.

La implicación de la interdisciplinariedad hace posible la concreción de uno de los criterios propuestos en la estructuración de un modelo comunicacional de espiral en el que el discurso oral, textual, visual y audiovisual adquieren un sentido relevante en tanto que la circulación del saber está dada en la flexibilidad de la representación y por ende ella permite un señalamiento más personalizado y focalizado en las calidades individuales que como persona el participante puede aportar al grupo.

Para alcanzar este escenario de aporte en la dinámica de la construcción colaborativa e individual a la vez del saber, se utiliza en esta propuesta la metáfora espacio-temporal, que es una reflexión teórica desarrollada por Lakoff et Jhonson (LAKOFF Y Johnson, 1995)⁶

⁶ “En Metáforas de la vida cotidiana Lakoff y Johnson presentan tres tipos distintos de estructuras conceptuales metafóricas:

Metáforas orientacionales: organizan un sistema global de conceptos con relación a otro sistema. La mayoría de ellas tienen que ver con la orientación espacial y nacen de nuestra constitución física. Las principales son ARRIBA/ABAJO, DENTRO/FUERA, DELANTE /DETRAS, PROFUNDO/SUPERFICIAL, CENTRAL/PERIFÉRICO.

Por ejemplo, LO BUENO ES ARRIBA, LO MALO ES ABAJO: estatus alto, estatus bajo; las cosas van hacia arriba, vamos cuesta abajo; alta calidad, baja calidad; Su Alteza Real; bajeza de nacimiento; LA VIRTUD ES ARRIBA, EL VICIO ES ABAJO: alguien tiene pensamientos elevados o rastreros, si se deja arrastrar por las más bajas pasiones, cae muy bajo o en el abismo del vicio; los bajos fondos; alteza

de miras, bajeza moral. FELIZ es ARRIBA, TRISTE es ABAJO: me levantó el ánimo; tuve un bajón, estoy hundido, sentirse bajo; caer en una depresión, etc., etc.

Metáforas ontológicas: por las que se categoriza un fenómeno de forma peculiar mediante su consideración como una entidad, una sustancia, un recipiente, una persona, etc.

Por ejemplo, LA MENTE HUMANA ES UN RECIPIENTE: No me cabe en la cabeza; no me entra la lección; tener algo en mente; o tener la mente vacía; métete esto en la cabeza; tener una melodía en la cabeza; estoy saturado; ser un cabeza hueca; etc., por no recordar las expresiones coloquiales 'tarro', 'perola', 'olla' y las diversas formas en que suelen ser usadas: se le ha ido la olla, etc.

Metáforas estructurales: en las que una actividad o una experiencia se estructura en términos de otra. Así, COMPRENDER ES VER, UNA DISCUSIÓN ES UNA GUERRA, o el ejemplo que sugieren José Antonio Millán y Susana Narotzky, los traductores de Lakoff y Johnson, que tiene una gran riqueza de recursos en castellano:

P. ej. UN DISCURSO (¡o una clase!) ES UN TEJIDO: se puede perder el hilo; las ideas pueden estar mal hilvanadas o deshilvanadas, al hilo de lo que iba diciendo; puede faltar un hilo argumental o conductor; un argumento puede ser retorcido, el discurso tiene un nudo y un desenlace; se atan cabos, se pega la hebra; se hila muy fino, etc., etc.

En castellano empleamos realmente todo un mapa textil para la actividad discursiva oral o escrita: se puede urdir una excusa, tramar un buen argumento o incluso bordar un discurso o una clase.

Uno de los rasgos que —al menos para mí— resulta muy persuasivo de la brillante exposición de Lakoff y Johnson es la modestia con que en algunos pasajes de aquel libro de 1980 presentaban sus resultados más polémicos:

No sabemos mucho sobre los fundamentos experienciales de las metáforas. Debido a nuestra ignorancia sobre esta materia hemos descrito las metáforas separadamente, y sólo después hemos añadido unas notas especulativas sobre sus posibles fundamentos experienciales. Adoptamos este modo de proceder no por principio, sino por ignorancia. En realidad, pensamos que ninguna metáfora puede entenderse o siquiera representarse adecuadamente de modo independiente de su base experiencial (Lakoff y Johnson 1986, 56).

Esa modestia ha desaparecido en sus últimas publicaciones, pero lo que importa ahora es que lo que con una afirmación así están diciendo es que las metáforas no son un fenómeno meramente lingüístico como se consideraba en las teorías clásicas, sino que concierne a la categorización conceptual de nuestra experiencia vital, concierne al conocimiento, pues la función primaria de las metáforas es cognitiva y ocupan un lugar central en nuestro sistema ordinario de pensamiento y lenguaje.

En este sentido, la asignación de una importancia central a las metáforas y la detección de su ubicuidad en nuestro lenguaje lleva aparejada consigo la denuncia —de ahí el carácter revolucionario de esta teoría— de la insuficiencia de la aproximación al lenguaje exclusivamente lógica o semántica típica de los filósofos analíticos o la aproximación sintáctica típica de los lingüistas chomskyanos y generativistas en general.

Las metáforas conceptuales y su conexión con la experiencia y la imaginación

Si la mayor parte de nuestro sistema conceptual normal está estructurado metafóricamente, esto es, si la mayor parte de los conceptos se entienden al menos parcialmente en términos de otros conceptos, la cuestión que surge de inmediato es la de cuáles son las bases de ese sistema conceptual.

Los principales candidatos a conceptos entendidos directamente —esto es, a conceptos no metafóricos— son las orientaciones espaciales simples como ARRIBA o ABAJO, DENTRO-FUERA, etc. Esos conceptos emergen de nuestra experiencia espacial efectiva. De hecho tenemos cuerpos, nos mantenemos erguidos, estamos en un campo gravitatorio constantemente. La interacción con nuestro medio físico conforma todo nuestro vivir y eso confiere a esa orientación una prioridad para nosotros sobre otras posibles estructuraciones espaciales. Sin embargo, de nuestro funcionamiento emocional —algo igualmente básico— no emerge una estructura conceptual de las emociones claramente definida. Como hay un cierto correlato sistemático entre nuestras emociones (abatimiento, agobio) y nuestras experiencias sensoriales y motoras (estar encogido o giboso), las unas constituyen las bases metafóricas de las otras. Las metáforas espaciales nos permiten conceptualizar nuestras emociones en términos mejor definidos que las emociones mismas.

Me parece que esta explicación resulta vitalmente muy persuasiva, y algo similar vienen a afirmar Lakoff y Johnson de las metáforas ontológicas. Los conceptos de OBJETO, SUSTANCIA, RECIPIENTE surgen directamente de nuestra experiencia: nos experimentamos a nosotros mismos como entidades separadas del resto, como recipientes con una parte exterior y otra interior; nos experimentamos como hechos de cierta sustancia —carne, huesos— y experimentamos las demás cosas como hechas de diferentes

sustancias: madera, plástico, metal, etc. En términos de esos conceptos básicos OBJETO, SUSTANCIA, RECIPIENTE forjamos las metáforas ontológicas, pues se basan en esos correlatos sistemáticos de nuestra experiencia.

Tanto las metáforas orientacionales como las ontológicas no son muy ricas en sí mismas, pero tenemos la capacidad de forjar metáforas estructurales (UN DISCURSO ES UN TEJIDO) que nos permiten estructurar un concepto como el de DISCURSO en términos de otro mejor delineado o más conocido como podría ser el de TEJIDO. Por supuesto, los conceptos no emergen directamente sólo de la experiencia sino que están estructurados a partir de las metáforas culturales dominantes, y por supuesto una metáfora estructural como la de UN DISCURSO ES UN TEJIDO se construye dentro del sistema cultural en que se vive. Cuando se tejía en las casas o en regiones donde hay una gran cultura textil — como en mi caso es Cataluña— la trama, urdimbre, lanzadera, etc. son realidades físicas tan bien conocidas como el punto de cruz o el ganchillo.

Para mi exposición lo que resulta más relevante ahora es destacar que para Lakoff y Johnson es nuestro afán por estructurar coherentemente nuestra experiencia lo que nos lleva a proyectar un dominio conceptual sobre otro, a entender una realidad en términos de otra: las metáforas nos permiten entender sistemáticamente un dominio de nuestra experiencia en términos de otro. Con el ejemplo de antes, entendemos los sentimientos (como el de "agobio") organizándolo espacialmente como una carga sobre nuestras espaldas. No se trata de una desviación, sino que es lo que hacemos ordinariamente para conocer nuevos fenómenos. Nos hallamos pues ante una teoría constructivista del lenguaje y del pensamiento, pero se trata de una construcción a partir de la experiencia más común y cotidiana.

Lo que Lakoff y Johnson están diciendo es que el mundo de la vida está estructurado metafóricamente. Los sub-elementos de la estructura obtienen su significado de una Gestalt experiencial compleja que organiza nuestra experiencia. Se apoyan para esto en los trabajos de Fillmore, Rosch, Minsky, Rumelhart y de muchos otros que desde la lingüística, la psicología, y la ciencia cognitiva han trabajado en este campo.

No tengo tiempo tampoco de entrar ahora en cuestiones de detalle —como las que llenan el libro (unos cincuenta esquemas metafóricos con muchos ejemplos de cada uno) y lo hacen realmente fascinante— pero sí me gustaría atender al menos a la cuestión de las metáforas creativas, la de la creación de nuevos significados, pues hasta ahora he centrado la atención en las metáforas convencionales, que estructuran el sistema conceptual ordinario de nuestra cultura, es decir, el lenguaje cotidiano.

Para Lakoff y Johnson las metáforas nuevas pueden llegar a proporcionarnos una nueva comprensión de nuestra experiencia, pueden dar un nuevo significado a nuestras actividades, y a lo que sabemos y creemos. EL AMOR ES UNA OBRA DE ARTE EN COLABORACIÓN es la que utilizan ellos en su libro. Resulta el único ejemplo que aportan (Violi 1982), pero quizá habéis visto cómo lo aprovecha Marina en el capítulo VII de El laberinto sentimental (Marina 1996).

La producción de nuevas metáforas es el ámbito de los poetas o de los publicistas a los que en este libro prestan ellos menos atención. Podríamos pensar nosotros en las metáforas con valor heurístico en la investigación científica o en aquellas metáforas estructurales que acuñan los historiadores y políticos (EUROPA MOSAICO DE PUEBLOS) para que crezca la comprensión de una tradición, o la de los VIRUS acuñada por los informáticos para que entendamos cómo debemos actuar en esos casos.

Las metáforas creativas confieren sentido a nuestra experiencia de la misma manera que las convencionales: proporcionan una estructura coherente, destacan unos aspectos y ocultan otros. Son capaces de crear una nueva realidad, pues contra lo que comúnmente se cree no son simplemente una cuestión de lenguaje, sino un medio de estructurar nuestro sistema conceptual, y por tanto, nuestras actitudes y nuestras acciones. Las palabras por sí solas no cambian la realidad, pero los cambios en nuestro sistema conceptual cambian lo que es real para nosotros y afectan a la forma en que percibimos el mundo y al modo en que actuamos en él, pues actuamos sobre la base de esas percepciones. Para Lakoff y para Johnson —y para mí— muchos cambios denominados culturales para bien o para mal nacen de la introducción de nuevos conceptos metafóricos. En este sentido puede decirse tanto que las metáforas desempeñan un papel decisivo en la conformación de nuestra realidad como que los filósofos somos creadores de metáforas.

Frente a lo que denominan "objetivismo absoluto" (el Realismo cientista de la cultura norteamericana) y al "subjetivismo radical" (el escepticismo literario) Lakoff y Johnson proponen una vía intermedia, a la que llaman precisamente una síntesis experiencialista, que aspira a unir razón e imaginación. En consecuencia, Lakoff y Johnson concluyen que así como las categorías de nuestro pensamiento son en gran medida metafóricas y nuestro razonamiento cotidiano conlleva implicaciones e inferencias metafóricas, la racionalidad ordinaria es por su propia naturaleza esencialmente imaginativa.

Las secciones finales de Metáforas de la vida cotidiana están dedicadas a extraer algunas conclusiones más generales para la teoría de la verdad y la noción de comprensión. Sólo diré que para Lakoff y

La construcción de la metáfora de lo espacio-temporal rompe la tradicional apelación que se hace a la educación o al aula de clase ya sea en escenario presencial o en escenario virtual, para decir que sólo desde allí pueden estructurarse proceso de apropiación del saber, desconociendo hasta cierto punto que la realidad en sí misma es el escenario propicio del aprendizaje y que en el aula, la estructuración y categorización de estos saberes proponen procesos y alternativas.

Segundo Momento: GRUPO HUMANO

Como se ha mencionado anteriormente, En este caso, el GRUPO HUMANO que ha seleccionado la entidad para desarrollar su trabajo son los estudiantes que interactúan en escenario presencial con plataformas virtuales.

Bajo esta misma perspectiva, el construir la metáfora del aula presencial como el aula virtual como territorio, tiene otras implicaciones subyacentes. De una parte, quiere mostrar que como espacio físico, en ocasiones el aula puede ser reducida en la práctica a un espacio que sólo es un espacio físico y que cumple su funcionalidad de punto de encuentro sin que en {el se dinamicen posibilidades para ver la aplicabilidad del saber en la realidad.

Por otra parte, puede pensarse y vivencializarse que el aula virtual es un espacio sólo para colgar información que ha sido digitalizada y que con un grupo de lecturas, y algunos ejercicios se está desarrollando un proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ambos casos, el aula debe establecerse como un punto referencial que significa cambio, mejoramiento del nivel de vida. Confrontación con la realidad, con sí mismo, con los otros y con la búsqueda constante de oportunidades de desarrollo en tanto que concreción paulatina del ejercicio profesional.

La metáfora del aula acrecienta así su significación para ser transportada a otra categoría mental que es la de un espacio multifuncional que responde también a la situación multifacética de las posibilidades de desarrollo del conocimiento.

Este GRUPO HUMANO, que sirve como instrumento de reflexión es así mismo el hacedor del proyecto, son ellos en su realidad los que desarrollan la propuesta, son ellos mismos los que le dan forma y son ellos mismos los que dan el criterio de validez a la manera como circula y se gestiona el conocimiento.

Si desde ellos se rompe el imaginario de aula como edificio y se configura cognitivamente el aula como espacio, la significación de cultura del aprendizaje será mucho más desarrollable en términos de práctica. Así mismo, el modelo de

Johnson la comprensión emerge de la interacción, de la negociación constante con el ambiente y con los demás, y en este sentido la verdad depende de la comprensión que emerge de nuestro desenvolvimiento en el mundo. De esta manera, la síntesis experiencialista aspira a satisfacer la necesidad objetivista de una explicación de la verdad mediante nuestra estructuración coherente de la experiencia, al mismo tiempo que cumple las expectativas del subjetivismo sobre el significado y sentido personal del conocimiento.

comunicación pedagógica responderá a criterios mucho más amplios que los modelos tradicionales de la educación superior.

Tercer Momento: Descubrimiento

El DESCUBRIMIENTO entre la propuesta académica y el GRUPO HUMANO está desarrollado en dos sentidos: El primero, el proyectar el aula como un nuevo espacio con innovación pedagógica. El segundo, el estructurar una estrategia comunicacional que permita redefinir la realidad de vida académica de quien entra en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje en el que convive con la presencialidad y la virtualidad.

Estos dos sentidos se desarrollan comunicacionalmente de la siguiente manera:

1. El aula como un espacio que se concibe abierto: La inquietud que surge es la comprensión o incomprensión de la propuesta de generar un espacio reflexionado como territorio de enseñanza-aprendizaje. Desde esta inquietud es que la institución como ente mismo desarrolla la idea y para ello regresa a comprender cómo el aula es un punto de referencia culturalmente establecida por una persona que vive dentro de un contexto de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de los estudiantes, ya que a través de ella se desarrolla gran parte de la actividad social de esta comunidad.

En esta misma línea, el aula como estructura aprehendida es una metáfora ya que a ella se le da el fenómeno de la metonimia que LAKOFF et JOHNSON han planteado y que aborda el problema de la comprensión del nuevo concepto de estudiar, sino que a la vez establece en el modelo de comunicación parámetros democráticos y de co-construcción del conocimiento.

A partir de esta búsqueda de la comprensión, la metáfora del aula como territorio comienza a reafirmarse, pero para ello, también entran a formar parte de ese proceso nuevos elementos que enriquecen esta acción cognitiva. La teoría toma en cuenta criterios como “*la communication interpersonelle et la comprehension mutuelle, la compréhension de soi, le rituel, la expérience esthétique et la politique*” (LE NET, 1993).

Cuando el modelo de comunicación toma en cuenta estos aspectos, está visualizando la construcción de un discurso coherente, no sólo con la intencionalidad de propender por una cultura de la gestión constante del conocimiento, sino a la vez por reafirmar que la metáfora es un elemento valioso para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, que si bien requieren de un tiempo y un espacio propios para madurar pueden contribuir a aprehender de otra manera la historicidad de la apropiación del saber.

Así, bajo la definición que LAKOFF et JOHNSON han denominado le mythe expérialiste: “la compréhension émerge de l’interaction, et d’une négociation

incessante avec l'environnement et les autres hommes"⁷, en el acceder al mundo de la enseñanza-aprendizaje, el estudiante experimenta la realidad y la aprehende no como una linealidad de sucesos, sino como un reflexionar y accionar co-construida. Esta última observación reiterada en el contraste del saber, del saber hacer en contexto y del resolver de la manera pertinente, coherente y adecuada los problemas propios de su área del saber.

2. La redefinición del concepto de enseñanza-aprendizaje: Esta acción de CONTACTO es la que propone deconstruir la cultura de la memorística y repetitiva y redefinir la acción misma del aprendizaje, que va directamente asociada a la necesidad de comprender la realidad del otro, es decir del estar atento a la escucha, a la palabra, al discurso que representa multisignificaciones de la realidad.

En este sentido el modelo comunicacional que emplea la institución académica corresponde a la necesidad planteada por Paulo FREIRE sobre la importancia del diálogo como el espacio de reencuentro y de igual manera a la definición operacional del empoderamiento y la gestión del conocimiento.

Este mismo criterio corresponde a lo que plantean LAKOFF et JOHSON sobre el criterio de *"comunicación inetpersonal y la comprensión mutal al interior del expérialiste : on détermine petit à petit ce qu'on a en commun, ce dont on peut parler san danger, et la façon dont on peut communiquer l'expérience non partagée et créer une vision commune"*⁸. Esta posibilidad de comprender va más allá de la actitud en tanto que respuesta activa por medio de acciones concretas frente a una realidad. Esta comprensión significa que cognitivamente las estructuras mentales se abren para dar paso a otra concepción misma de diálogo para el aprendizaje. A través de la escucha de los discursos que los estudiantes producen es posible crear otros mecanismos de aprendizaje, otros canales de interpretación.

A ésta comprensión comunicacional, se va hilando dentro del texto el sentido del reconocimiento, no sólo desde el otro, sino el reconocimiento del espacio escuela.

Este espacio (el aula) se concibe como un espacio que por su nueva dimensionalidad. Tiene en su interior limitantes, el uso de los escenarios interaccionales en los que se hace referencia directa a la tensión en términos de obstáculos reales pero que son superables⁹, hace que la misma metáfora del aula como territorio, pase de ser una frase dentro de un discurso institucional a una metáfora con vida propia que es el resultado de un proceso comunicacional en el que la interacción del proceso mismos de enseñanza-aprendizaje que tiene una estrecha relación conceptual y práctica con la realidad puede ser desarrollada.

⁷ Comprensión emergente de la interacción, y de una negociación incesante con el entorno y con los otros".

⁸ "la comunicación interpersonal y la comprensión mutal al interior del experimentalista: se determina poco a poco lo que se tiene conjuntamente, esto de los que se puede hablar sin peligro, y la manera cuya visión se puede comunicar la experiencia no compartida y crear común escenario."

⁹ Se hace necesario en este punto retomar los criterios definidos por el autor Daniel PIMIENTA sobre los obstáculos de acceso a la educación que él ha propuesto y que se encuentran en la página 13 de este documento y subsiguientes.

La metáfora no se queda en el limbo de los sueños sino que va contemplando elementos discursivos de todo orden que permiten el acceso a la esquematización mental de un modelo alternativo para el abordaje y resolución de la gestión del conocimiento.

Este llamado de atención implica la ruptura de una concepción lineal de los procesos de enseñanza-aprendizaje y establece la concepción mental de una espiral en constante cambio, la utilización de las expresiones introducir cambio, comprensión espacial del aula y manejo reglamentado del tiempo, abren otras categorías de acercamiento a la realidad. Las expresiones son un llamado a redefinir la vida mental que se ha guardado en la apreciación de la historicidad colombiana a propósito del sistema de educación.

En el análisis del momento siguiente, se verán otros aspectos que tocan directamente a este cambio de la linealidad en tanto que espacio y tiempo son resignificados.

Cuarto Momento: DISCUSIÓN – CONOCIMIENTO

Este momento comunicacional corresponde al entablar un diálogo directo y a crear otros niveles de conocimiento a partir del CONTACTO que han establecido las dos partes. La DISCUSION es por tanto un espacio para reafirmar la realidad afrontada con la experiencia de enseñanza-aprendizaje que puede llegar a construirse.

En un primer momento, dado el inicio del proceso de interacción entre el estudiante, la realidad y la configuración del saber, él hace una revisión de su realidad y ve que en efecto las situaciones académicas que ha vivido son situaciones de muchos cambios, de replanteamientos vitales, de rompimiento de imaginarios y que a la vez esta frente a una situación totalmente nueva donde con ayuda de sí mismo y su experiencia y con la colaboración del proceso de enseñanza-aprendizaje que se implementa desde lo conceptual y desde la práctica, puede llegar a hacer algo nuevo, una perspectiva nueva de la aplicación del saber.

En ésta fase se adentran ambas partes al CONOCIMIENTO, al comunicar el saber adquirido y a la vez a transformarlo. Para comprender comunicacionalmente esta propuesta es necesario retomar la reflexión que hacen LAKOFF et JOHNSON sobre el aspecto de la orientación. En este caso, la significación de la palabra exploración lleva implícito un mensaje más amplio que el de “más allá de”. Exploración quiere decir, en primer lugar, que si culturalmente el aula es un espacio referencia, como se ha dicho antes y el estudiante vive un proceso de repetición, mentalmente él ha perdido parte de sus coordenadas espaciales en tanto que territorio de aprendizaje.

Es decir, el estudiante tenía en su medio académico unas coordenadas definidas, entre ellas el aula, pero a partir del momento en que es puesto en convivencia y complementariedad con su nuevo territorio, esta coordenada al igual que los otros puntos de referencia se transforma.

En segundo lugar, el aula representa un valor, el valor de la educación, perdida el aula, perdido el territorio, está perdido el desarrollo. La concepción de espacio cambia

para el estudiante y mentalmente este concepto también cambia, es como si se sucediera una ruptura entre el punto de referencia espacial y la realidad. Al mismo tiempo, como no está presente el punto referencial también la figura misma del aula se va desligando de la realidad, su presencia tanto física como mental se va desdibujando poco a poco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la metáfora que se viene analizando, la significación de la palabra territorio se refiere directamente a la necesidad comunicacional de reflexionar otra manera para llegar a comprender que el aula no es sólo la construcción, sino que por el contrario puede ser llevada al exterior-exploración de la construcción misma y que ella como tal traspasa un conjunto de imaginarios mentales como los ya mencionados y que a la vez esta alternativa conlleva importantes variaciones pedagógicas enfocadas al cambio de la concepción que se tiene del estudiante en referencia al ideal de hombre de la sociedad globalizante en la que los países latinoamericanos van adentrándose.

En cuanto al tiempo, ya no es una propuesta lineal, en la que la cronología da testimonio de los procesos, sino que por el contrario la creación de un espacio simbólico y transversal abre en una gran extensión a la consecución de un proyecto realizable.

A esta expresión de transversal se une la de movilidad, que cognitivamente permite estructurar el pensamiento en términos de cambio de posiciones, de espacios, pero el sentido de la enseñanza-aprendizaje cambia refirmado en la expresión individuación novedosa. Estos tres elementos sugieren mental y comunicacionalmente un ritmo diferente en el desarrollo de la actividad académica. Será otra la forma de comunicar un saber, allí parece encontrarse lo alternativo de este modelo comunicacional y al mismo tiempo parece concretarse el momento DISCUSION-CONOCIMIENTO.

Quinto Momento: PERSUACIÓN

Qué es lo que se desea cambiar? Los conocimientos pre-establecidos, las interpretaciones de los imaginarios y en definitiva los comportamientos. En este momento del proceso, el modelo comunicacional empleado para la presentación del discurso va desarrollando en pautas específicas el propósito y la justificación misma del proyecto. La metáfora del aula como territorio y comunidad va tomando una dimensión mucho más ambiciosa: pasar del imaginario territorial estático al nuevo imaginario comunicacional de co-construcción del conocimiento.

Según LAKOFF et JOHNSON "Les métaphores nous permettent de comprendre un domaine d'expérience dans les termes d'un autre. Notre hypothèse est que la compréhension concerne des domaines entiers d'expérience et non des concepts isolés"¹⁰, es decir, que sólo se posibilita la comprensión de un discurso/proceso a través de su contextualización y las metáforas que conforman este discurso/proceso adquieren la significación deseada.

¹⁰ "Las metáforas nos permiten comprender un dominio de la experiencia en los términos de otro. Nuestra hipótesis es que la comprensión concierne a los dominios enteros de la experiencia y no a los conceptos aislados.

Persuadir¹¹ es por tanto un acto constante de búsqueda de recursos que permitan el acercamiento a escenarios del conocimiento dando la posibilidad de diversidad de presentación de contenidos.

Sexto Momento : LECTURA DE REALIDAD Y PRESENTACIÓN EN COMÚN

No es difícil aquí constatar que la LECTURA DE LA REALIDAD Y PRESENTACIÓN EN COMÚN corresponden tanto a un modelo comunicacional abierto y a la vez a una lectura hecha desde ambas partes de la reflexión. Para la institución y para el GRUPO HUMANO este saber que ha surgido de la DISCUSION Y EL CONOCIMIENTO permiten la presentación de una propuesta de reflexión a través del desarrollo de la metáfora.

Culturalmente Latinoamérica ha desarrollado contextos y formas de comunicación en las que en las experiencias de enseñanza-aprendizaje están construidas bajo un amplio criterio del uso de meta-comunicaciones que dan a los espacios y a las situaciones de aprendizaje una dimensionalidad en la que la fuerza de la interacción presencial/virtual es en muchas ocasiones más fuerte que solamente el discurso oral. Por ello comunicar un saber, un conocimiento implica que a través de la experiencia se produce una traducción cognitiva como lo definen LAKOFF et JOHNSON en el siguiente aparte : “les concepts ne sont pas définis par rapport à leurs propriétés inhérentes ; au contraire, ils sont définis principalement en terme de propriétés interactionnelles ”¹² . Así, es como se hace más comprensible la manera como se define la transmisión de este saber conjunto por medio de la interacción. En la misma línea de pensamiento, “Les concepts provenant de notre expérience ne sont pas définis de façon rigide ; ils sont ouverts.”¹³ .

Para finalizar, el modelo comunicacional desarrollado en el texto va conjugando la importancia de la construcción de nuevos esquemas mentales con el resignificar constante del proceso de enseñanza-aprendizaje, de ambas labores va extractando criterios de apropiación/reapropiación, significación/resignificación en tanto que se reconoce la fuente misma de la construcción y circulación del conocimiento como se reconoce la aplicabilidad en escenarios reales.

Momentos séptimo y octavo: REHACER LA DISCUSION - RECONSTITUCIÓN DEL ESPACIO PRIVILEGIADO y REVENIR SOBRE LA FUNDAMENTACIÓN.

¹¹ Persuasión Interpersonal Masiva. (MIP). Experiencia Persuasiva En primer lugar, la MIP se construye a partir de una experiencia diseñada para modificar actitudes, conductas o ambas. Esto implica que el creador de la experiencia trata de provocar un impacto en la vida de las personas. Por ejemplo, un partido político podría diseñar una experiencia para ganar apoyo para su candidato pidiéndole a la gente que mire un video online y que luego agregue su nombre en una petición pública. O, en el escenario de la salud, una compañía de seguros podría reducir las tarifas a una persona cada vez que esta reporte su ejercicio a un grupo de pares online. Estas son dos experiencias persuasivas; los creadores intentan cambiar la conducta de las personas. Esta misma actitud se implementa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¹². “los conceptos no se definen con relación a su propiedades inherentes; al contrario, se definen principalmente en términos de propiedades interaccionales”

¹³ “Los conceptos proceden de nuestra experiencia no se definen manera rígida; ellos son abiertos.”

En este aparte se presentan tres etapas al interior del modelo comunicacional. A estas etapas el artículo responde de la siguiente manera : El REHACER LA DISCUSION implica por tanto contemplar la concreción de un dispositivo comunicativo que propenda por la enseñanza-aprendizaje como un escenario de autonomía, trabajo colaborativo y búsqueda constante del construir conocimiento, es decir, retomar los criterios propuestos desde la generación de espacio comunicacionales en los que sea real la comprensión de la interacción con plataformas virtuales para los procesos educativos.

Este dispositivo comunicativo permite entonces abordar a través del diálogo y la negociación de los saberes el discernir constantemente la posibilidad de estar en permanente construcción del conocimiento a partir de contenidos genéricos y homologados que permiten precisamente un constante cuestionamiento al saber mismo.

La RECONSTITUCIÓN DEL ESPACIO PRIVILEGIADO se logra siempre y cuando la metáfora del aula como territorio sea desarrollada teniendo en cuenta otro dispositivo que propone el texto, el de la lúdico y lo estético , teniendo como fundamento la generación de conocimiento, descubriendo la importancia de las diferencias en la unidad, la diversidad cultural y diversidad del saber y todos aquellos conceptos que generados desde lo metafórico se concretizan en situaciones de la vida cotidiana y en sí mismo van re-elaborando la concepción de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, este ESPACIO PRIVILEGIADO no se desarrolla solamente en el plano de lo cognitivo, la participación en el trabajo colaborativo completa señala otros cambios. Lo cognitivo se traduce en gran parte en el actuar y como se decía anteriormente, culturalmente Latinoamérica expresa su realidad en gran parte a través de un lenguaje que adquiere nuevas y novedosas dimensiones de lo estético.

REVENIR SOBRE LA FUNDAMENTACION es una reflexión que todo el tiempo desarrolla este texto, en el que se pone en discusión una visión de la realidad y su modelo comunicacional a través de un constante intercambio de la experiencia de aprendizaje que no queda en la anécdota de ésta sino en la presentación de los resultados del cuestionamiento que a lo largo del proceso se le hace al saber mismo.

Por otra parte, subyacen en estas expresiones metafóricas nuevas significaciones que son definidas por LAKOFF et JOHNSON como metáforas que proponen una significación diferente porque son el resultado de una creación, de la imaginación y están en el exterior del sistema conceptual ordinario que es el que se manipula en la vida cotidiana: "Ces métaphores nous font comprendre notre expérience de façon nouvelle : Elles peuvent ainsi donner une signification nouvelle à notre passé, à notre activité quotidienne, à savoir et à nos croyances " ¹⁴.

¹⁴ "Estas metáforas nos hacen comprender nuestras experiencias de una nueva manera: Ellas permiten una significación nueva a nuestro pasado, a nuestra actividad cotidiana y a saber sobre aquello en lo que creemos."

Entonces, la utilización de estos instrumentos metafóricos también propone desde su interior la concepción de nuevas estructuras mentales para aprehender el mundo. Estas metáforas proponen una nueva categorización de los valores dejando como parte de la historia las estructuras mentales con las que se había interpretado el mundo. Un aspecto que es claro a través de la expresión una propuesta académica que asume las complementariedades entre lo presencial y lo virtual no va a perder su status de metáfora para convertirse en verdad, ésta propuesta será siempre un constante construir y reformar, pero el motor cognitivo que la sostiene el la metáfora inicial del aula como territorio desarrolla en el interior del modelo comunicacional una co-construcción de la realización pedagógica que esta en constante retroalimentación.

Para terminar estas nuevas significaciones metafóricas llegan a su expresión más contundente en la propuesta de la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje y la multiplicidad de conexiones que a través de éste pueden desarrollarse valiéndose de la mediación tecnológica.

Noveno Momento: PRODUCCIÓN DEL DISCURSO DEL CONOCIMIENTO ADQUIRIDO

El artículo abre la posibilidad de participación en tanto que expresa en el final mismo la idea básica de la construcción de la propuesta: los proceso de interacción entre la educación y la mediación tecnológica. El uso de la tecnología establece también una apuesta "Comuniquémonos", es la expresión que propone el trabajo colaborativo, partiendo de la reflexión intra-individual para pasar a la inter-colectiva. Cada aporte mental sobre la problemática está necesariamente ligado a la necesidad de escribir, de plasmar sobre diferentes escenarios que den forma o clarifique el constructo mental que el estudiante, en primer lugar y luego sus pares y acompañantes van desarrollando.

La ubicación dentro del texto de la palabra Comuniquémonos está sugiriendo que cognitivamente se posee la identidad propia, la individualidad, que en la construcción de esa identidad y esa individualidad está plasmada el imaginario de realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se a adquirida a través de la experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

BALLESTAS CARO, Nancy. (2000). La métaphore comme outil de construction d'un modèle de communication pour une culture de la démocratie : comment communiquer des concepts abstraits ? Université catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve.

LAKOFF, George, JOHNSON, Mark. (1995): Las metáforas de la vida cotidiana. Editorial Cátedra España. Comentario académico presentado por: Jaime Nubiola* Universidad de Navarra, España. jnubiola@unav.es Publicado en P. Pérez-Illarbe y R. Lázaro (eds.), Verdad, bien y belleza. Cuando los filósofos hablan de los valores, Cuadernos de Anuario Filosófico n° 103, Pamplona, 2000, pp. 73-84.

LE NET, Michael. (1993). *Communication Publique*, Centre de Documentation Française.

PIMIANTA, Daniel. (2010). Brecha digital, brecha social, brecha paradigmática. Publicado en:
<http://lacnet.unicttaskforce.org/Docs/Dot%20Force/Digital%20Opportunities%20for%20All.pdf>

Otras referencias sobre este aspecto que implican a América latina se encuentran en los documentos del G8 de la reunión celebrada en el 2000.