

Nuevos retos para la formación universitaria de los comunicadores: ¿Cómo se construye el aprendizaje mediado por las TICs?¹

IRIS BERGERO
GRACIELA ESNAOLA

Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina

Introducción

Estas reflexiones exponen algunas certezas y preocupaciones que hemos detectado en el transcurrir de nuestra trayectoria en investigación. Como docentes universitarias hemos abordado nuestra tarea en el terreno interdisciplinario de la comunicación y la educación.

Partimos de las conclusiones elaboradas por algunos investigadores pertenecientes a las universidades latinoamericanas de Río Grande del Sur y de Bahía (Brasil), de la Habana (Cuba), Rosario y de la Patagonia Austral (Argentina); como así también a las universidades europeas de Beira Interior (Portugal), Vic (España) y Lille II (Francia). Todos ellos integrantes del proyecto Alfa, "Comunicadores Digitales" de la Red ICOD, que participaron del segundo encuentro de trabajo realizado en la Universidad de Beira Interior, Covilha, Portugal, en julio de 2005.

Iniciado este camino abriremos el debate en torno a estas cuestiones realizando aportes, contruidos en diversos ámbitos de investigación, que nos trasladan hacia los cursos de Doctorado de la Universidad de Valencia y a los seminarios de investigadores de Comunicación y Educación de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina.

Voces plurales, interdisciplinarias, que transitan diversos contextos para reunirse en torno a la problemática que nos convoca en este texto, que instala la imperiosa necesidad de atender a la generación de espacios educativos que consideren los nuevos modos de construcción del conocimiento. Nuestra tarea, como formadores, exige un cambio en el paradigma academicista tradicional que entroniza la información y el incremento de dispositivos tecnológicos como indicadores de progreso.

La participación en la Sociedad de la Información no deviene, por mera presencia, en construcción de conocimiento ya que la "conectividad en sí misma no nos asegura que la comunicación sea provechosa ni resuelve la interactividad didáctica" (Patricia San Martín, 2003).

Estamos, entonces, ante un problema epistemológico que necesariamente demanda un nuevo posicionamiento didáctico que contemple el encuentro de las lógicas propias de la cultura alfabética y de la cibercultura de la red.

¹ Trabajo Presentado en el VII Congreso REDCOM, Red de Cátedras de Comunicación. Universidad de Rosario, Argentina, 2005.

Nos hemos involucrado en las actividades que propone la Red ICOD precisamente porque su objetivo principal es el de establecer un intercambio –no solo entre universidades sino también con empresas de vanguardia en el campo digital y con experiencia en el campo de la formación profesional– para elaborar propuestas que aceleren la adaptación de las carreras de comunicación a la nueva realidad digital. En esta Red se ha priorizado el proyecto de “Comunicadores Digitales” que consiste en analizar las competencias digitales que un comunicador debería tener, más allá de su ámbito de inserción laboral (radio, televisión, organizaciones, etc.). Así, en el documento del 2.º encuentro de la Red ICOD realizado en Covilha, Portugal, en julio de 2005 se definen las competencias digitales como “todos los saberes y habilidades que se derivan de la introducción de nuevas tecnologías informáticas dentro de los ambientes de trabajo comunicacional. La identificación de estas competencias no anula ni sustituye los contenidos tradicionales de los estudios de comunicación, sino que los amplía con la incorporación de nuevos saberes y habilidades”.

En algunas de las conclusiones del Proyecto mencionado están identificadas diversas competencias digitales vinculadas al conocimiento (“saber”) y a la praxis profesional (“hacer”). Esa identificación fue resultado de un total de 69 entrevistas y 5 *focus groups* en las que se interpellaron a 120 profesionales y responsables de medios de comunicación e instituciones de desempeño profesional, investigación que fue llevada a cabo por las universidades y empresas participantes de la Red ICOD entre los meses de enero y junio de 2005.

Las competencias han sido organizadas en el documento de referencia, de la siguiente manera:

- Competencias vinculadas al conocimiento (saber).
- Competencias vinculadas a las habilidades (hacer).

Por otro lado, durante la investigación, presentación de los informes y posterior debate de los integrantes entre Proyecto surgieron competencias, exigidas en los ámbitos profesionales, que no están directamente vinculadas a la introducción de tecnologías digitales en los procesos comunicacionales de producción. Dichas competencias continúan manteniéndose porque los investigadores consideraron que las mismas contribuyen a enriquecer la formación de los futuros comunicadores. De esta manera, se incluyen ambos tipos de competencias en el documento de referencia.

Al considerar que las competencias pueden ser relativas a cualquier profesional de la comunicación –más allá del medio o del espacio de inserción laboral– o específicas de un cierto tipo de ámbito profesional (radio, televisión, institucional, etc.) se las clasifica en: competencias generales y competencias específicas (Proyecto ICOD, Competencias, julio 2005).

Competencias de los comunicadores

Para esta presentación que nos ocupa hemos seleccionado algunas de estas competencias que demandan la adquisición y dominio técnico de los contenidos compatibles con la adquisición de otras construcciones teóricas. En definitiva, las competencias enumeradas son del orden cognitivo y técnico. Citamos a modo de referencia algunas de ellas:

- Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos del diseño de la interacción (interacción persona-ordenador, usabilidad, accesibilidad, etc.).
- Conocer las teorías de la comunicación digital y los nuevos modelos interactivos y dialógicos (colaborativos, cooperativos, etc.).
- Conocer las técnicas para investigar nuevas formas de producción (rutinas productivas, *open source*, etc.), distribución (par a par) y consumo (interacción persona-ordenador, usuario, etc.) de comunicación.
- Conocer los conceptos básicos y las potencialidades/límites de las tecnologías *hardware* de interconexión (servidores, redes, alojamiento, etc.).
- Comprender las potencialidades y usos de los lenguajes de programación y de las diferentes plataformas tecnológicas (*web*, móvil, TV digital, etc.) en un contexto de convergencia mediática (*Advanced Digital Literacy*).
- Conocer las principales cuestiones relacionadas con la sociedad de la información (ciberculturas, brecha digital, acceso, inclusión digital, *software* libre, comunidades virtuales, etc.).
- Conocer los campos de aplicación de las TICs en la administración pública, la educación, la economía, la sanidad, etc.
- Conocer el funcionamiento y potencialidades de las redes sociales y comunidades virtuales.
- Saber valorar críticamente las TICs.
- Conocer la legislación vigente y las situaciones pendientes de regulación jurídica relativas a la comunicación digital (derecho de autor, delitos, privacidad, *copyleft*, *open source*, *creative commons*, etc.).

Si siguiendo esta misma lógica se enumeran las competencias digitales vinculadas a habilidades prácticas, del orden del "hacer":

- Capacidad de adaptación y actualización profesional (autoaprendizaje) respecto a la evolución de las TICs y su entorno.
- Diseñar, producir y evaluar productos multimediales interactivos para sistemas fijos y móviles, *online* y *offline*.
- Saber operar en diferentes entornos informáticos (Mac, Win, Linux, etc.) (*Basic digital Literacy*).
- Conocer el *software* de ofimática (*Basic Digital Literacy*).
- Saber buscar, seleccionar, comparar, evaluar, organizar, etc. información proveniente de medios digitales (pasar de la *web* superficial a la profunda) y fuentes tradicionales.
- Conocer los fundamentos del diseño, producción y evaluación de las infografías.
- Tener conocimiento de sistemas de bases de datos (*Advanced Digital Literacy*).
- Capacidad de trabajar de manera cooperativa a distancia (teletrabajo).

Durante las entrevistas y *focus groups* realizados, en ningún momento se mencionó la expresión "comunicación digital" ni la palabra "competencias". Se trata evidentemente de dos conceptos académicos que aparecen "del lado del investigador". Sin embargo, en todas las intervenciones de los profesionales interpelados se destaca una cierta "inevitabilidad de lo digital" cuyo análisis, a nivel discursivo, iba más allá de los objetivos de este proyecto. Esto lleva a que la formación en cuestiones digitales sea considerada un atributo esencial del nuevo profesional de la comunicación.

Respecto al enfoque general de la digitalización de la comunicación, en los debates entre los miembros de la Red surgió la necesidad de no pensar en "comunicación digital" sino en la dimensión "digital en la comunicación".

El avance del proceso de digitalización se evidencia en el hecho de que ciertas competencias básicas –como gestionar el correo electrónico o dominar el *software* de videoescritura– ya no se consideran "digitales" (prácticamente no fueron mencionadas por los entrevistados). La tecnología se ha naturalizado hasta tal punto que no se identifica a estas competencias como pertenecientes a un dominio tecnológico-informático (Proyecto ICOD, Competencias, julio 2005).

También surge en los documentos mencionados que "el comunicador debe ser una figura polivalente, multimedia, capaz de producir contenidos en diferentes lenguajes y medios. Los anuncios para buscar trabajadores en múltiples campos de la comunicación ya especifican que los aspirantes deben poseer muchas, y más variadas, competencias que cubran toda la "cadena de producción". Existe la posibilidad de que lo digital contribuya a confundir funciones y atribuciones y que las empresas demanden competencias que prácticamente son imposibles de combinar. Un balance breve y provisorio de esta discusión nos lleva a identificar argumentos a favor y en contra de la polivalencia en las redacciones" (Proyecto ICOD, Competencias, julio 2005).

La formación superior de los comunicadores

Los conceptos desarrollados hasta aquí nos dan un manojo de concepciones que aluden a los cambios culturales que se generan alrededor de las prácticas de los sujetos y de las tecnologías de la información. En relación a la formación de los comunicadores consideramos relevante señalar aspectos que deben estar presentes en la propuesta de enseñanza y que requieren, fundamentalmente, considerar que "la dimensión digital en la comunicación" tendrá impacto innovador en las prácticas de enseñanza sólo si se generan vías de reflexión en torno a los nuevos planteamientos culturales. De otra manera se reforzarán diseños dicotómicos entre ambos ámbitos y las prácticas de enseñanza no se destacarán del enfoque tradicional, cristalizando el abismo organizacional entre las lógicas que propician las nuevas tecnologías en el ámbito de la comunicación y la academia, en los ámbitos de formación.

Afirmamos que la formación universitaria, como espacio público, es un campo propicio para repensar los usos cotidianos de estas herramientas culturales y para formar a los comunicadores desde la complejidad, abriendo ámbitos de reflexión y de libertad que impliquen a todos los actores institucionales involucrados en el hecho educativo.

Un aspecto central a ser considerado, y en torno al cual centramos nuestro problema de investigación es, precisamente, el concepto de lectura, entendida como la herramienta clave del aprendizaje, que nos permite comprender el mundo que nos rodea. Es preciso abordar la lectura y la tarea de alfabetizar, función tradicionalmente escolar, en términos de “enseñanza para la comprensión de significados complejos”, intentando superar la restricción de la única voz y la única mirada sobre la realidad. Esta competencia es crucial para repensar la formación de profesionales que trabajan específicamente en entornos digitales complejos. El procesamiento electrónico del texto representa el cambio más importante en la tecnología de la información. La enseñanza en estos entornos implica preguntarse qué significa “saber leer y escribir hipertextualmente” en el contexto comunicacional.

No dejamos de considerar de gran importancia el abordaje de aprendizajes instrumentales (competencias del “hacer”) que propicien el desarrollo de habilidades técnicas y posibiliten un manejo razonado de la información y el desarrollo del pensamiento creativo. Estas herramientas cognitivas permitirán abordar la resolución de situaciones problemáticas complejas provocando la construcción de un pensamiento divergente, flexible y complejo, capaz de develar los significados en la actual sociedad de la información.

Podremos delinear diferentes posicionamientos respecto de cómo enseñar estas competencias comunicacionales, de acuerdo con la concepción educativa que sustentemos. Algunas de las posturas vigentes, de raíces positivistas en su concepción epistemológica, demandan de la educación una mirada eficientista. Desde esta óptica la enseñanza será considerada en términos instrumentales y la tecnología informática será utilizada como una técnica privilegiada. Esta es la línea de pensamiento que preconiza a las nuevas tecnologías como el eje de la transformación en el campo educativo, basando sus aportes en los diseños instruccionales que se construyen fundamentalmente en términos de logros acabados, productos. Hallamos abundante investigación educativa sostenida bajo esta concepción que se basa en supuestos provenientes del neoconductismo y la psicología cognitiva.

Por el contrario, nos interesa proponer un cambio de paradigma, observando a la educación desde su práctica y elaborando teoría a partir de su reflexión. Es este un posicionamiento basado en la teoría crítica de la enseñanza, que se distancia de una visión meramente tecnológica. Desde esta perspectiva consideramos que las tecnologías de la información generan nuevos posicionamientos en relación con el tiempo y el espacio y por lo tanto impactan en los organizadores institucionales básicos. Asimismo sugerirán nuevos vínculos entre el conocimiento y la información y por lo tanto, sobre la autoridad y el poder que se concede a quien posee la información. Aportes recibidos desde la teoría sociocultural (Vigotsky, Werstch, 1993) nos permitirán considerar el origen social de los procesos mentales superiores y el papel del lenguaje y de la cultura como mediadores necesarios en la construcción y la interpretación de los significados. El lenguaje y el pensamiento son las herramientas claves en este proceso de mediación cultural tal como podemos inferir de los desarrollos teóricos de Vigostky, Cole, Wresch entre otros.

Afirmamos entonces que los aportes de la teoría crítica de la educación y el enfoque sociocultural constituyen un soporte teórico de suma utilidad para abordar las posibilidades de las Nuevas Tecnologías para la educación.

La formación profesional, en el ámbito universitario, debe erigirse en un espacio social que permita comprender la lógica de la denominada Sociedad de la Información. Su función primordial será la de

comprender para orientar en la saturación de datos y de mensajes que llevan el signo de los tiempos: la fragmentación, el exceso de información, la inmediatez.

Esto demanda un gran esfuerzo de los colectivos involucrados en la educación para no dejarse llevar por la vorágine de exigencias que demandan la inclusión inmediata de la novedad y la actualización permanente, y para construir un lugar en el que se pueda procesar colectivamente la información y comprender profundamente la complejidad de los fenómenos.

Será quizá el momento de repensar la función de la educación en los tiempos que corren y de recuperar una lógica de pensamiento que posibilite, a los sujetos-usuarios de estas tecnologías, la elaboración de juicios con los cuales comprender y explicar el sentido de los cambios.

Conclusiones

Las transformaciones que introducen las prácticas de uso de los entornos tecnológicos actuales demandan de los sujetos-usuarios una actitud que se caracteriza por la iniciativa y la desregulación. Por lo tanto, estos sujetos reclaman una educación flexible, que les ofrezca un ámbito propicio para desarrollar su capacidad para afrontar interacciones complejas o para integrar la información que recogen de estos medios.

En este sentido las tecnologías de la información están cuestionando las bases enciclopedistas del currículo. En la era de la información ya no es posible concebir el aprendizaje como una simple ilustración erudita de hechos y datos, tampoco puede sostenerse la autoridad del docente, en tanto poseedor de cierto nivel de información, ni siquiera de la propia institución educativa.

Nada más alejado entonces del verdadero conocimiento, si entendemos que éste se presenta como un terreno resistente al cual se accede a través de la exploración, el descubrimiento y el develamiento de las huellas que no están "a simple vista". Es necesario emprender un camino arduo, de tránsito progresivo, de re-conocimiento de distintos senderos y de búsqueda de sentidos que muchas veces serán causa de desconcierto, incluso de cierta angustia por enfrentarnos a lo desconocido, en muchas ocasiones acompañados por otros, pero en esencia es éste un tránsito en soledad, nadie puede hacerlo por nosotros. En cambio, poseer solamente la información sería sostener la mirada en la superficie, detenernos en el mapa que esconde el tesoro...

Emprender el camino hacia el conocimiento alude a una instancia que compromete a todo el sujeto: provoca su interés, su curiosidad, su pasión, sus afectos y su capacidad de análisis, en definitiva, a todo el sujeto. Es un camino que se construye en un largo tiempo, en un transcurrir de instantes que suelen ser años y en el que –si bien nunca está totalmente cerrado–, cada etapa va clausurando un tiempo en el cual las respuestas son suficientes, hasta tanto surjan nuevos cuestionamientos. La búsqueda del saber nos envuelve en la dialéctica de la vida, que va transitando despaciosamente entre luces y sombras.

No negamos que en este tránsito necesitamos sujetarnos a los códigos que utilizan los mensajes que debemos develar. Pero el acceso al conocimiento implica transformar esa sujeción, paradójicamente, en un acto de libertad. Es necesario pensar entonces en una educación que reflexione acerca de sus

prácticas y que proponga un razonamiento dialéctico, éticamente informado, que genere un saber práctico acerca de lo que debe hacerse en una situación práctica concreta. Siguiendo este planteamiento, visualizamos que la educación debe reflexionar profundamente acerca de las relaciones que establece, en sus prácticas curriculares, con el conocimiento y la información.

Establecer, críticamente, el valor de su racionalidad y los principios políticos que se generan a partir del uso social de instrumentos y de prácticas culturales, para responder así, desde una postura de implicación social.

Bibliografía

- BERGERO, Iris (junio, 2005): "Nuevos perfiles profesionales". Universidad Nacional de la Patagonia Austral. www.icod.ubi.pt.
- BLEICHAMAN, S. (2005): "Nuevas tecnologías, ¿nuevos modos de subjetividad?", En *La subjetividad en riesgo*. Topia, Buenos Aires.
- CARR, W. (1996): Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. España, Morata y Fundación Paideia.
- ESNAOLA, Graciela (2004): *La construcción de la identidad social a través de los videojuegos*. Servei de Publicació, Universidad de Valencia.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990): Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires, Sudamericana.
- HARDGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- RED ICOD (julio, 2005): "Competencias profesionales". Documento síntesis. Beira Interior, Portugal. www.icod.ubi.pt.
- SAN MARTÍN, Patricia (2003): *Hipertexto. Seis propuestas para este milenio*. La Crujía, Buenos Aires.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI