

EL PODCAST: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE CON EL USO DE LAS TIC

Elmer D. Locatelli C.

Colección

Independencia Científico
Tecnológica Comunicación,
Soberanía e Innovaciones
Educativas



EDITORIAL UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

El Podcast:

Una experiencia de
aprendizaje con el uso de las TIC

Elmer D. Locatelli C

Colección

Independencia Científico
Tecnológica Comunicación,
Soberanía e Innovaciones
Educativas



EDITORIAL UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

El Podcast: Una experiencia de aprendizaje con el uso de las TIC



EDITORIAL UNIVERSIDAD BOLIVARIANA
DE VENEZUELA

BRIMOS HAY
ESTE LIBRO ...
II PÁGINAS PARA
HISTORIA II
Viva Bolívar!!!
28 AGOSTO
2003.
CHAVEZ

Mensaje fundador dejado por el Comandante Eterno Hugo Rafael Chávez Frías en el Libro de Visitas el mismo día en que fue inaugurada la Universidad Bolivariana de Venezuela. En estas palabras se consolida su legado en lo que a la postre es la

historia de la UBV y los ubevistas, todos nuestros libros se abrirán para que sus páginas hagan historia (fotografía del original).

El Podcast: Una experiencia de aprendizaje con el uso de las TIC

Elmer D. Locatelli C.



EDITORIAL UNIVERSIDAD BOLIVARIANA
DE VENEZUELA



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Nicolás Maduro Moros

Presidente de la República Bolivariana de Venezuela

Delcy Eloína Rodríguez

Vicepresidenta Ejecutiva

MINISTERIO DEL PODER POPULAR

PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Ricardo Sánchez Mujica

Ministro del Poder Popular para la Educación Universitaria

César Centeno

Viceministro para la Transformación Cualitativa de la Educación Universitaria

Ryan Rojas

Viceministro para el Vivir Bien Estudiantil y la Comunidad del Conocimiento

Eudorielyn Linares

Viceministra para la Gestión Universitaria

UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Sandra Oblitas Ruzza

Rectora

Jennifer Gil

Vicerrectora

Silvio Sánchez

Vicerrector del Desarrollo Territorial

Alex Díaz

Secretario General

Editorial UBV



CONSEJO DE PUBLICACIONES

Dirección General de Promoción y Divulgación de Saberes
Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela

El Podcast: Una experiencia de aprendizaje con el uso de las TIC

Elmer D. Locatelli C.

Junio 2025

CONSEJO DE PUBLICACIONES

**DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN Y DIVULGACIÓN DE
SABERES DIRECCIÓN EDITORIAL**

EDICIÓN Y CORRECCIÓN:

Marinella Vargas

Yusbeidy García

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Marinella Vargas

Yusbeidy García

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY

DEPÓSITO LEGAL: DC2025001325

ISBN: 978-980-18-6705-0

EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

Av. Leonardo Da Vinci con calle Edison, Los Chaguaramos

Edificio Universidad Bolivariana de Venezuela, anexo B, Sótano.

Telf. (0212) 606.36.16/36.14 / 30.37

editorialubv@ubv.edu.ve

www.ubv.edu.ve

RIF G-20003773-3

República Bolivariana de Venezuela

*Adelae et Gulielmo,
Elimari,
Ioelieae et Sinai,
dedico.*

*Facta eorum per se loquuntur, verbaque
nec verba necessaria sunt.*

AGRADECIMIENTOS:

A la Universidad Bolivariana de Venezuela
Al Centro de Estudios de la Comunicación Social y las
Tecnologías Libres
Al Programa de Formación de Grado en Comunicación Social
A mis profesores y estudiantes

A mis padres
A mi esposa
A mis familiares cercanos
A mis tres amigos y hermanos de vida

A ti, estimado lector

ÍNDICE

Contenido	Pág.
PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN.....	11
PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	16
LAS TIC Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE LA UBV	21
1) Contextualización de una experiencia	21
2) Las TIC y el estudiante de Comunicación Social	26
3) El horizonte del interés investigativo	29
A) Interrogantes o preguntas orientadoras	31
Pregunta general	30
Preguntas específicas	31
B) ¿Cuál es el logro que se persigue?	32
Objetivo general	32
Objetivos específicos	32
4) ¿Dónde radica la pertinencia de este estudio?	33
REVISIÓN SOBRE LAS TIC Y SU ROL ESTRATÉGICO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	38

1) Recordando algunos antecedentes	38
2) El Estado y la visión científico-tecnológica en Venezuela	41
3) TIC y educación en la sociedad de la información contemporánea	50
4) Consideraciones fundamentales sobre la relación TIC y Universidad	68
A) La sociedad de la información y del conocimiento, TIC y Universidad	74
B) La enseñanza presencial universitaria apoyada con las TIC	87
5) Todavía sobre las posibilidades educativas de aquella web 2.0	95
A) Los estudiantes universitarios y sus hábitos en internet (antes de la IA)	99
B) Brevemente, sobre el podcast	102

DISCURRIENDO POR UN CAMINO METODOLÓGICO 104

1) La Investigación Acción Participativa (en el Aula)	104
A) ¿Por qué este método?	105
B) Una breve mirada en retrospectiva	107
C) Caracterización del método	109
D) Un método cuenta con sus propias finalidades, ¿cuáles son las de la IAP?	113
2) Las técnicas e instrumentos	116
3) Y así se procedió en este recorrido	121

A)	Descripción del grupo de participantes	121
B)	Momentos del diseño de investigación	120
	La clarificación y el diagnóstico	124
	La formulación de estrategias para la acción	135
	La puesta en práctica y evaluación de las estrategias de acción	138
	Un inicio para una nueva espiral de reflexión y acción	145
4)	Y la investigación ha tenido sus limitaciones... ..	146
	¿Y QUÉ SE CONCLUYÓ POR LOS MOMENTOS?	149
	FUENTES	153

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN

El proyecto científico – académico de la Universidad Bolivariana de Venezuela se reconoce desde una postura -eminentemente- militante, emancipadora y crítica; con el reconocimiento del diálogo de saberes como praxis revolucionaria. Y es, en este proceso dialógico y emergente, que se concibe el Centro de Estudios de la Comunicación Social y las Tecnologías Libres (CECSOTIL), como espacio articulador de la producción intelectual ubevista, que desde el área académica: Independencia Científico Tecnológica, Comunicación y Soberanía pone al servicio de la sociedad venezolana su aporte para la construcción del Estado democrático, social, de derecho y de justicia consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1.999).

Es desde este interés primigenio que se presenta la Colección: Independencia Científico Tecnológica, Comunicación, Soberanía e Innovaciones Educativas, la cual está destinada a la publicación sucesiva de investigaciones producidas con rigurosidad por sus investigadoras e investigadores, como aportes a nuestra independencia desde alianzas entre centros de estudios, núcleos académicos, ejes territoriales, comunidad organizada e instituciones del Estado venezolano.

Todo ello, con la finalidad de fortalecer la soberanía que requiere del componente científico, de tecnología nacional, popular, social, ecológica de la

República Bolivariana de Venezuela, país que desde una perspectiva dialéctica histórica impulsa la cultura científica desde el desarrollo de tecnologías transformadoras y liberadoras, que necesita ser superada en diferentes áreas: alimentaria, agrícola, salud, militar, espacial, satélite, medicina, comunicacional, entre otras, ante los desafíos históricos que demanda esta nación caribeña, en cuanto a la transformación definitiva de la cultura rentista y consumista, por una cultura socio-productiva.

Reconociendo que la comunicación y la tecnología son armas indispensables para la ofensiva mediática y productiva en medio de la guerra multiforme y los ataques imperiales que asedian nuestra soberanía.

Así pues, CECSOTIL a través de esta colección fortalece la gestión científica y cultural para la producción y recreación de saberes, la formación integral y la interacción socio-educativa, entendiéndolos como procesos que aportan a la transformación social y, en definitiva, la concreción del proyecto socialista del siglo XXI, a fin de develar las nuevas visiones de la Comunicación y las Tecnologías que surgen en pro de la seguridad y soberanía nacional, a partir de la divulgación democrática de conocimientos útiles para la preservación de la humanidad, sustentados en concepciones teóricas-epistémicas emergentes con una mirada incluyente, que dan cabida a una dialéctica que conjugue la Comunicación Social y la Informática para la Gestión Social.

Dra. Marinella Vargas

Directora Nacional CECSOTIL - UBV

Caracas, Julio 2025

PRÓLOGO

La relación entre el ser humano y la tecnología ha sido, desde siempre, una danza compleja y transformadora. De artesano a "tecnólogo", nuestra capacidad para construir y mejorar herramientas ha redefinido no solo los objetos, sino también nuestra relación con el entorno y nuestras prácticas sociales. La tecnología, lejos de ser un mero apéndice de la ciencia, se ha erigido como el crisol donde se forjan nuevas realidades, formas de comunicación y, en esencia, una matriz sociocultural en constante evolución.

En este sentido, la tecnología constituye el origen de posibilidades complejas que repercuten directamente en nuestra ecuación personal y, por ende, en la forma de concebir y entender la realidad, así como en la manera de comunicarnos. Esto genera una nueva dinámica sociocultural que demanda la participación activa de los actores sociales vinculados a su uso. Más allá de las invenciones contemporáneas, el concepto de tecnología siempre ha estado ligado a la aplicación del conocimiento científico para desarrollar herramientas e instrumentos que ayuden a realizar cosas prácticas, vinculando así la ciencia con la práctica social.

Desde la invención de la imprenta hasta la inteligencia artificial, cada avance tecnológico ha marcado un hito, permeando nuestra vida cotidiana y, de manera crucial, el ámbito educativo. Aunque la presencialidad ha sido por años el pilar de la enseñanza, la era digital nos impulsa a repensar los espacios de aprendizaje. Hoy, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) irrumpen en las aulas, facilitando el intercambio, la cooperación y, lo que es más importante, forjando nuevas habilidades y competencias necesarias para los ciudadanos del presente y del futuro.

El desarrollo del pensamiento crítico, analítico y creativo en un marco flexible debe estar en consonancia con la incorporación de la tecnología en el hecho educativo. Esta nueva visión responde a la incertidumbre posmoderna y a la necesidad, planteada por la UNESCO, de fortalecer las nociones de aprendizaje y actualización en un ambiente que priorice las posibilidades y características individuales. Así, la educación ya no escapa a las exigencias que la tecnología ha introducido en los modos de relación del hombre con su entorno, constituyéndose en parte de la meta de un sistema formativo que persigue el perfeccionamiento social, moral y cultural del individuo.

Ante la duda de si estamos realmente experimentando una revolución en nuestras aulas, o si solamente asistimos a una digitalización superficial, aquí se presenta una experiencia (previa a la visión de la multimodalidad) a través de la cual fue posible explorar y vivir cómo la tecnología no solo permite hacer cosas

eminentemente prácticas, sino que también exige una redefinición constante de los procesos de formación. En un mundo que demanda aprendizaje continuo y pensamiento crítico, la educación a distancia y los entornos virtuales, especialmente aquellos mediados por el internet, ofrecen un potencial inmenso para aprendizajes de calidad y una interacción sin precedentes. No se trata de tecnificar procesos educativos clásicos, sino de innovar para generar avances genuinos.

Por ello, este libro es el reflejo de una experiencia de enseñanza y aprendizaje que abraza esta transformación. A través de la aplicación estratégica de las TIC, buscamos trascender lo puramente metodológico para adentrarnos en una nueva manera de concebir el entorno educativo. Como producto de este viaje, presentamos una manifestación concreta de cómo la comprensión profunda y la creación activa se entrelazan en la era digital.

Finalmente, a partir de esta experiencia de enseñanza y aprendizaje, queremos reconocer a aquellos cuya trayectoria docente constituye un importante referente de su auténtico compromiso con su capacidad de innovar; que ellos sirvan de inspiración, demostrando que la verdadera integración tecnológica en la educación va más allá de la mera herramienta. Se trata de potenciar la formación de un ciudadano copartícipe en una revolución de la información y el conocimiento, donde la interconexión y el refuerzo mutuo se erigen como fuentes productivas de poder, impulsando un pensamiento complejo que nos invite a una nueva forma de ver la práctica social y a una verdadera comprensión

transdisciplinaria de nuestra realidad (inclusive, la educativa).

Elmer Locatelli
Caracas, 2025

INTRODUCCIÓN

Una de las luchas con las que debe consustanciarse el sistema universitario venezolano en materia de formación, especialmente la Universidad Bolivariana de Venezuela, es la que asume un uso crítico de los medios tecnológicos disponibles, tanto con fines académicos como profesionales, puesto que, de no adjudicarse esta tarea, el estudiante enfrentaría serias dificultades y conflictos no sólo en lo que se refiere al acceso y promoción en el campo profesional de trabajo y sus áreas de incumbencia, sino que también el estudiante se exponería a una situación de indefensión y vulnerabilidad ante la manipulación informativa y de contenidos. De allí la importancia de diseñar y poner en práctica la articulación de políticas y proyectos educativos destinados a la constante alfabetización e incorporación de las nuevas tecnologías en el campo de la educación de personas adultas, lo cual se convierte en una necesidad de primer orden para el desarrollo democrático de la sociedad (Area, 2004).

Por otra parte, no debe soslayarse que la educación mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación presenta un conjunto de ventajas, implicaciones y exigencias que se manifiestan progresivamente y a partir de las condiciones que ofrece para que cada participante organice con libertad, autonomía y flexibilidad “el tiempo y el espacio dedicado al estudio”, en función de las exigencias provenientes del entorno. Desde luego, la situación constantemente cambiante y tremendamente dinámica conduce a un replanteamiento de los instrumentos y estrategias a utilizar en esta modalidad. En este caso, Cabero (1999, c.p. Del Mastro, 2003) refiere la imperante necesidad de superar los modelos tradicionales de comunicación educativa para incorporar modelos en los que los estudiantes asuman un perfil activo, interactivo y participativo apoyado en/con los medios.

En este caso, al docente corresponde la promoción, orientación y seguimiento de procesos de aprendizaje que pudieran estar mediados por las TIC y que otorgan al participante mayor autonomía y responsabilidad para que se convierta en un aprendiz estratégico y autónomo.

Este tipo de aprendizaje puede exigir y generar cambios y adaptaciones requeridas para contextualizar los dilemas en las situaciones concretas de forma tal que, a partir de la reflexión crítica y de la interpretación de la realidad y de las propias experiencias, la resolución de la disyuntiva de aprendizaje, también impulse la transformación y adaptación de creencias, actitudes, opiniones y reacciones ante el proceso educativo y ante la

situación para la cual se ha asumido la necesidad de formarse.

Cuestionar y descentrar de la zona de confort, asumir una perspectiva experiencial, realizar un proceso de observación continua que posibilite la identificación y sistematización de momentos importantes en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje, promover la observación de su propio proceso, representan algunas estrategias que pueden ayudar al docente a impulsar un proceso de enseñanza y aprendizaje estratégico y transformador, en el que no se pierda de vista la trascendencia de reflexionar críticamente en torno a lo que se ha dicho y se ha hecho.

En función de lo anteriormente expuesto, se emprendió una investigación que se centró en el desarrollo de una estrategia didáctica mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como experiencia de formación que responde a las exigencias reales a las cuales debe enfrentarse el estudiante que aspira a ser un comunicador social egresado del Programa de Formación de Grado de Comunicación Social de la Universidad Bolivariana de Venezuela, y cuya labor profesional deberá realizarse con el apoyo indiscutible de las tecnologías.

No obstante, se ha asumido plenamente que “la capacidad de entender y afrontar el mundo” (UBV, 2003:34) ha requerido de un proceso de apertura epistemológica, ontológica, ideológica y axiológica con la clara consciencia de que ante las complejas condiciones y constante mutación del entorno, resultaría aventurado asirse a “certezas fijas y

absolutas” (UBV, 2003:34) cuya fundamentación no puede explicar a plenitud ni todas las razones del presente, ni todas las expectativas del futuro de la sociedad.

Así, principios fundamentales como el de incertidumbre y el de complejidad han resultado fundamentales para darle sentido a la visión de la Universidad Bolivariana de Venezuela como institución que forma a personas inmersas en un contexto que singulariza su pensamiento, sus creencias, sus valores, sus acciones, sus expresiones, es decir, sus experiencias como estudiantes y como seres históricos (re)creadores de su realidad, es decir, del entorno histórico-cultural coadyuvante de que sus capacidades individuales se desarrollen, al mismo tiempo que la universidad “a través de sus programas de formación y de investigación, [en los cuales] se fortalece la conexión entre teoría y práctica”, e impulsa su enriquecimiento mutuo (UBV, 2003:52).

LAS TIC Y LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE LA UBV

1) Contextualización de una experiencia

La contextualización de esta investigación halla su epicentro en la Universidad Bolivariana de Venezuela (en adelante UBV), institución universitaria que nació en el año 2003 nutrida de la profunda convicción en cuanto a la necesidad de formar integralmente a estudiantes los cuales, durante su preparación y luego de su egreso, comprenderían críticamente la realidad local, regional, nacional e internacional y, en consecuencia, actuarían de forma responsable como profesionales estrechamente vinculados con una sociedad a cuyas necesidades habría de responder prioritariamente, sin ceder a deseos e intereses individualistas.

Como consecuencia de ello, dentro de los espacios académicos de la UBV, específicamente los de Sede Caracas (donde el investigador se ha desenvuelto como docente) se han venido desarrollando experiencias y procesos analítico-críticos y prácticas democratizadoras que buscan el fortalecimiento curricular, técnico, ético y político en la formación de aquellos jóvenes que viven una sociedad venezolana altamente dinámica y mucho más cambiante que los mismos procesos intrínsecos de las instituciones universitarias venezolanas tradicionales.

En este contexto, la UBV ha desarrollado su pertinencia social sobre la base de aferrar su acción no para responder a una simple “adecuación a demandas económicas o sociales concretas” y “exigencias de profesionalización planteadas desde el mercado laboral” (UBV, 2003:27), sino para trascender hacia las experiencias de formación axiológica, científica y tecnológica consustanciadas con la democracia, la ciudadanía y con la “elevación del nivel cultural, educativo y crítico de los diversos sectores sociales” (UBV, 2003:27).

Esta situación torna las exigencias de calidad e innovación institucional en un proceso abierto, exhaustivo, crítico y en constante cambio y evolución lo cual, armónicamente, contribuye con el desarrollo de competencias profesionales e intelectuales, al unísono con actitudes que, en el marco de la complejidad, se construyen incorporando la “multidimensionalidad de los fenómenos, procesos, situaciones, relaciones y prácticas, tanto como la

coexistencia de múltiples interpretaciones” (UBV, 2003:33) gracias a las cuales se comprende el mundo y las formas de conocerlo, las relaciones inter e intrapersonales, así como las propias prácticas en “situaciones complejas que reclaman enfoques transdisciplinarios y campos interdisciplinarios de acción” (UBV, 2003:33) requiriendo, igualmente, de la incorporación de esfuerzos individuales y colectivos.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, la UBV ha asumido que la articulación e interdependencia entre el conocimiento general y el especializado debe transcurrir acorde al ritmo de expansión y cambio de los mismos, promoviendo en los estudiantes las consideraciones económicas, sociales, culturales, epistemológicas y axiológicas fundamentales tanto en relación con la ciencia, la tecnología y la educación, así como con “las necesidades que surgen en y desde la diversidad de escenarios laborales y las competencias que ellas requieren para el ejercicio profesional” (UBV, 2003:72).

Por ello, el docente de la UBV se encuentra plenamente consciente de que tanto él como los estudiantes forman parte de un proceso en el que las prácticas educativas no sólo evidencian interacción, reflexión y diálogo de saberes permanente entre pares, sino que también dejan entrever que el aprendizaje constituye un proceso inacabado y sostenido por una relación dialógica, reflexiva y transformadora que abarca desde los conocimientos previos y las condiciones de aprendizaje, hasta la transformación de las personas en una nueva relación con las distintas formas y campos del saber, sin

dejar de lado la valoración de sus vivencias cotidianas cuyas dinámicas reafirman la necesidad y pertinencia de las experiencias de aprendizaje.

En este sentido, uno de los aspectos relevantes dentro de dicha relación con las distintas formas y campos del saber, viene determinado por la concepción de la praxis docente enmarcada en el papel que tanto el Estado venezolano como otros Estados y Organizaciones nacionales e internacionales han conferido a la educación en materia de acercamiento y compenetración con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), sobre todo en lo concerniente a procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios.

Efectivamente, la incorporación de las TIC impele a todo docente universitario a formularse una reflexión inicial sobre qué estrategias plantear para que los estudiantes sean copartícipes y usuarios responsables de las tecnologías al mismo tiempo que portadores de conocimiento reflexivo hacia sus entornos (familiares, laborales y comunitarios); aspecto que, desde la perspectiva de la formación que se levanta en el Programa de Formación de Grado en Comunicación Social de la UBV (en adelante PFG en Comunicación Social de la UBV), cobra particular relevancia en virtud de que mientras se hace uso de las tecnologías con fines informativos y comunicacionales, también se (in)forma en cuanto a los beneficios, responsabilidades, peligros y cuidados que se desprenden del uso de las TIC.

Lo anteriormente expuesto conduce a considerar cómo el apoyo de las tecnologías constituye un elemento estratégico y transformador en la preparación y el ejercicio del comunicador, sobre todo, a la luz de las finalidades y los objetivos originarios del PFG.

Desde la fundación de la UBV (2003), el PFG en Comunicación Social fue concebido con la finalidad de crear un profesional que, en la medida que comprende la complejidad de los procesos comunicacionales, también vislumbra las repercusiones que los cambios científicos y posibilidades tecnológicas tienen en las dinámicas informativas y comunicacionales y, por ende, en el desarrollo de su experiencia laboral; sobre todo cuando la capacitación teórica y técnica permiten “responder con su acción comunicativa a los requerimientos de los destinatarios de sus mensajes, para su plena formación” (UBV, 2003:205), liándose con la creatividad, la integridad, la pertinencia en función del sentido de pertenencia, y “la realidad social en su dimensión comunicativa” (UBV, 2003:203).

Por ello, el desarrollo de las destrezas técnicas y la comprensión de sus repercusiones, tienen explicación y justificación si coadyuvan a una mejor visión sobre las implicaciones en los procesos de interacción humana que abarcan “desde las formas de comunicación interpersonal, directa y co-presencial hasta las variedades de comunicación colectiva mediada por mecanismos de comunicación a escala masiva (impresos, audiovisuales y electrónicos)” (UBV, 2003:204).

De allí que el estudiante de comunicación social debe prepararse para estudiar escrupulosamente la dinámica de la nueva estructura informativa y comunicacional que se ha conformado gracias la existencia de las TIC lideradas por el Internet.

La interconexión en/de la red y la rapidez en los mecanismos o formas de comunicación, es apenas uno de los factores característicos de esta nueva dimensión comunicacional y, dado que las TIC han transversalizado muchos procesos sociales, corresponde a la Universidad formar al estudiante para que potencie y encauce sus capacidades en la misma medida que transforma, primero, su concepción de lo que son las TIC y el motivo y la manera como se relaciona con ellas; segundo, su visión sobre las características de las tecnologías y su relación con el oficio del comunicador social; y, tercero, las exigencia e implicaciones que hay en el incesante y masivo empleo de las TIC, específicamente del Internet, con fines académicos y/o profesionales.

2) Las TIC y el estudiante de Comunicación Social

En función de la experiencia del investigador como docente del PFG en Comunicación Social de la UBV desde sus inicios, se ha podido visualizar que cada nueva cohorte de estudiantes en el PFG, comparativamente con las anteriores, evidencia un mayor dominio, acceso y empleo de algunas TIC (fundamentalmente relacionadas con el Internet), asumiéndose como un grupo efectivo de usuarios

de ciertas herramientas y dispositivos derivadas de dichas tecnologías, sobre todo de aquellas que atañen con sus intereses y experiencias personales.

Sin embargo, aunque esta situación ha venido in crescendo y algunos estudiantes tienen clara una visión estratégica de lo que representa para las sociedades de países como Venezuela el contacto, conocimiento y uso de tales tecnologías, también existen estudiantes que han consolidado una visión indiferente y acrítica en relación con el uso de TIC como el Internet, asumiéndolas con una visión superficial y como una vía fundamentalmente lúdica, de esparcimiento y recreación, y con indudables posibilidades comunicativas en función del gusto personal.

Así, en el primer semestre de formación (Trayecto/Tramo 1-1) del PFG en Comunicación Social de la UBV, se hallan dos situaciones claramente diferenciadas en cuanto a la visión con que los estudiantes orientan su acceso, acercamiento, contacto y uso de las herramientas que derivan y se relacionan con el empleo de las TIC, del Internet, en el contexto universitario: existe, por una parte, un creciente grupo con conocimiento y dominio técnico pleno de herramientas vinculadas con los servicios y posibilidades que ofrece la red (inclusive acceso a la nube), y/o con las que ofrece una computadora o un dispositivo móvil, como es el caso del manejo de software con fines específicos (herramientas ofimáticas y de escritorio, edición de audio, imagen, video y texto escrito, montaje de páginas web, diseño completo de impresos, etc.), evidenciando, en

algunos casos, conocimientos de orden técnico en cuanto a hardware y componentes especializados.

No obstante, en sentido contrario, aún persiste un disminuido grupo de estudiantes que, en virtud de su procedencia (geográfica o social), o de sus intereses, declaran no haber tenido contacto con muchas de las posibilidades que las TIC contemporáneas más recientes, lideradas por Internet, ofrecen a sus usuarios (por ejemplo, no conocen y aprovechan todas las herramientas ofimáticas y de escritorio de una computadora, no gestionan espacios propios como un blog, emplean poco un correo electrónico, desconocen las formas de participación en discusiones virtuales o en foros de discusión, no reconocen las posibilidades de la nube, etc.), por cuanto sus conocimientos y experiencias se circunscriben fundamentalmente al contacto y consumo pasivo de los medios denominados “tradicionales” (impreso, radio, televisión y telefonía –celular–) o de ciertos espacios muy puntuales en Internet.

Posiblemente, para estos últimos estudiantes resultan desconocidos términos como nube, web (1.0, 2.0, 3.0, 4.0 y 5.0), multimedialidad, (ciber)periodismo (1.0, 2.0 y 3.0), software con licencia, software libre, nanotecnología, sindicación, intranet, extranet, obsolescencia tecnológica programada, buscadores, tecnoestrés, tecnofatiga, tecnoadicción y otras nociones conexas, por nombrar algunos; o, en el caso de que dichas nociones resulten familiares para ellos, pueden llegar a carecer de un sentido trascendente en cuanto a su manifestación real, su existencia concreta en el entorno del que forman parte, o

identifican muy superficialmente su importancia en el desarrollo de la comunicación social.

Entre estos dos extremos, se manifiesta un consolidado grupo de estudiantes que son asiduos usuarios de Internet, principalmente a través de dispositivos móviles, y que gran parte de sus preferencias están centradas en las redes sociales (como Facebook, Twitter y/o Instagram), en sitios concebidos para publicar producciones audiovisuales (como YouTube) y en algunas páginas web de algunos medios o de espacios para la “consulta académica” (Wikipedia constituye el caso más representativo).

En este último grupo, se ha podido verificar que existe cierta referencia en cuanto a términos como los mencionados anteriormente, pero con la peculiaridad de que no se evidencia un dominio en profundidad de éstos, antes bien las nociones obedecen a abordajes superficiales o a “lugares comunes” que se han asumido desde su entorno natural de existencia y de experiencia (familiar, escolar, laboral).

Particularmente, es en estos últimos, que se pone de manifiesto con más notoriedad una mirada despreocupada o inocente en relación con el uso de Internet, tanto con finalidades contextualizadas en actividades de estudio como de trabajo, por lo cual el investigador ha asumido como necesario iniciar a los estudiantes en el tránsito hacia una visión más académica y profesional acorde con los criterios de obligación, responsabilidad y compromiso del

comunicador social contemporáneo que debe cumplir éticamente con su labor comunicacional.

Dado que el investigador es educador y ha desarrollado parte de la acción docente en unidades curriculares como Radio y Tecnologías de la Información y la Comunicación (I y II), se concibió la posibilidad de proponer e impulsar una experiencia significativa de aprendizaje que, en grupos, requiriera del desarrollo investigativo de los participantes a través del uso constante de Internet y cuyo resultado final se plasmara en archivos de audio destinados a ser divulgados en la web (Podcast).

En esta experiencia, la creación de los Podcast por parte de los estudiantes exigiría, en primer lugar, el aprovechamiento ético y responsable de las herramientas multimedia que se ofrecen en la red, en las computadoras y/o en los dispositivos móviles inteligentes (y que abarcarían desde la creación y edición, hasta la publicación de los archivos, por ejemplo); y en segundo lugar, el cumplimiento de las tres fases o etapas básicas de la producción radiofónica y también audiovisual: preproducción, producción y postproducción.

En virtud de lo anteriormente expuesto y gracias a las relaciones e implicaciones que existen entre Educación, Tecnología, Información y Comunicación, en la presente investigación se definió el problema a partir de la inquietud de desarrollar una forma de acción docente universitaria por medio de la cual se pudiera proponer y desarrollar una experiencia de enseñanza y aprendizaje colectiva que, en

conjunto con la participación de los estudiantes del Primer Semestre (Tramo/Trayecto 1-1) del PFG en Comunicación Social de la UBV, durante el periodo lectivo 2015-II, permitiera iniciar la desincorporación y substitución de la mirada inocente o despreocupada del estudiante como usuario de las TIC, fundamentalmente del Internet, para orientarla, por medio de la práctica, hacia una visión más académica y comunicacional (profesional) acorde con los criterios de obligación, responsabilidad y compromiso del comunicador social contemporáneo que debe cumplir éticamente con su labor comunicacional apoyado constantemente por las tecnologías y sumergido en una sociedad de la información transversalizada globalmente por el Internet, como estandarte de las TIC.

3) El horizonte del interés investigativo

Luego de todas las consideraciones realizadas en el apartado anterior, se sistematizó el problema en función de las siguientes interrogantes de investigación de las cuales también se desprendieron los objetivos de la misma.

A) Interrogantes o preguntas orientadoras

Pregunta general:

¿Cuáles serían los resultados en la formación de conocimientos de los estudiantes de TIC I en el Primer Semestre (Trayecto/Tramo 1-1) del PFG en Comunicación Social de la UBV, de una experiencia de enseñanza y aprendizaje mediada por las TIC, y centrada en la estrategia

didáctica de la producción de Podcast con criterios profesionales?

Preguntas específicas:

- a) ¿Cuáles serán los conocimientos, experiencias y/o preferencias en cuanto al uso de TIC como el Internet, en los estudiantes de TIC I en el Primer Semestre (Trayecto/Tramo 1-1) del PFG en Comunicación Social de la UBV?
- b) ¿Cómo y con cuáles criterios desarrollarían, los estudiantes de TIC I en el Primer Semestre (Trayecto/Tramo 1-1) del PFG en Comunicación Social de la UBV, la didáctica de la producción de Podcast, incorporando el uso de TIC, fundamentalmente el Internet?
- c) ¿Cuáles representarían, en el contexto de las TIC, las herramientas adecuadas y necesarias para el desarrollo de la estrategia didáctica de la producción de Podcast?
- d) ¿Cuáles serán los resultados de la experiencia de aprendizaje, mediada por las TIC y centrada en la estrategia didáctica de la producción de Podcast, en la formación de conocimientos de los estudiantes de TIC I del Primer Semestre (Trayecto/Tramo 1-1) del PFG en Comunicación Social de la UBV?

B) ¿Cuál es el logro que se persigue?

Objetivo general:

Determinar los resultados de una experiencia de enseñanza y aprendizaje mediada por las TIC, y centrada en la estrategia didáctica de la producción de Podcast con

criterios profesionales, en la formación de conocimientos de los estudiantes de TIC I en el Primer Semestre (Trayecto/Tramo 1-1) del PFG en Comunicación Social de la UBV.

Objetivos específicos:

- a) Diagnosticar a través de un cuestionario con preguntas abiertas, los conocimientos, experiencias y/o preferencias en cuanto al uso de TIC como el Internet, en los estudiantes de TIC I en el Primer Semestre (Trayecto/Tramo 11) del PFG en Comunicación Social de la UBV.
- b) Establecer el diseño fundamental de la estrategia didáctica de la producción de Podcast, incorporando el uso de TIC, fundamentalmente el Internet.
- c) Identificar, en el contexto de las TIC, las herramientas adecuadas y necesarias para el desarrollo de la estrategia didáctica de la producción de Podcast.
- d) Evaluar los resultados de la experiencia de aprendizaje, mediada por las TIC y centrada en la estrategia didáctica de la producción de Podcast, en la formación de conocimientos de los estudiantes de TIC I del Primer Semestre (Trayecto/Tramo 1-1) del PFG en Comunicación Social de la UBV.

4) ¿Dónde radica la pertinencia de este estudio?

La relevancia de los resultados esperados, las contribuciones que se puedan hacer a un campo del conocimiento y el alcance en cuanto a los potenciales

beneficiarios de la investigación, constituyen indicadores en cuanto a la importancia de la investigación. Por otra parte, la justificación de una investigación queda determinada por factores como su conveniencia, su relevancia y pertinencia social, sus implicaciones prácticas y aportes a la praxis profesional, su valor teórico y/o por su utilidad metodológica.

Desde esa perspectiva e iniciando por el aspecto didáctico, la importancia de esta investigación reposa, esencialmente, en el hecho de proponer una estrategia que involucre el uso de las TIC, lideradas por Internet, para contribuir al abordaje y desarrollo de una experiencia de formación universitaria a través de la cual se inicia una visión crítica sobre el empleo de las tecnologías, primero, con fines académicos y, luego, con orientaciones profesionales comunicacionales.

Ello representaría un aporte en el área de la didáctica con tecnologías, debido a que la creación y desarrollo de dichas estrategias podría generar un conjunto de experiencias alternativas que enriquezcan la forma de desenvolver los contenidos de la Unidad Curricular TIC I, al mismo tiempo que se otorgaría al estudiante mayor participación y responsabilidad en el desarrollo de su formación como comunicador social sin perder de vista las posibilidades de flexibilidad y autogestión que dichas tecnologías han otorgado a las prácticas formativas.

Otro aspecto que fundamenta la relevancia de esta investigación está en el hecho de que se desarrolla a partir de la imbricación entre educación y comunicación, además

de contar con la participación activa de los estudiantes del primer semestre del PFG en Comunicación Social de la UBV, quienes visualizarán, desde su práctica, la complejidad del fenómeno comunicacional.

Por otra parte, en consonancia con la visión y misión de la UBV, se apuesta por un proceso de aprendizaje que requiere de la integración e interacción grupal, al mismo tiempo que se redimensiona el proceso de formación tradicional, hacia uno de cooperación intergrupala, despojando el trabajo de cualquier visión estigmatizante que pudiera desarrollarse en los estudiantes en virtud de quienes tengan mayor o menor contacto y dominio instrumental de las TIC.

Con esta experiencia, se esperaría iniciar un proceso de enriquecimiento y maduración en cuanto a la visión que tenga el estudiante sobre el uso de Internet con fines académicos y comunicacionales (profesionales) y, por extensión, de las TIC. En este sentido, a partir del intercambio de las vivencias entre los grupos, intuitivamente los estudiantes adquirirían una visión de las responsabilidades que implica la búsqueda de información y la sistematización de la misma en un formato que habría de ser difundido por un medio al que gran parte de la población mundial tiene acceso masivamente y, por ende, a la información que en él se construye y difunde.

Adicionalmente, los estudiantes reconocerían la importancia que tiene para este tipo de trabajo, el conocimiento intuitivo de las características de los usuarios

reales que, además de audiencias, se constituyen en comunidades virtuales activas que encuentran en lo comunicacional un trascendente punto de integración y desarrollo.

Así, tanto aquellos estudiantes que han guardado distancia o reserva hacia los últimos avances de las TIC, como aquellos que están firmemente compenetrados con ellas, al participar de una experiencia en común donde se debe compartir responsabilidades con el otro que no cuenta (en su totalidad o en parte) con el mismo marco referencial de existencia, desarrollarían la capacidad de observar críticamente este tipo de comunicación y evaluar sus aportes y beneficios para las personas y la colectividad; del mismo modo, podrían identificar con mayor propiedad tanto los peligros generados por el uso malintencionado de las tecnologías, como los perjuicios que pudieran desprenderse por la usanza inapropiada y desconocimiento del papel de las mismas en la sociedad contemporánea actual.

En este sentido, existe plena correspondencia con la definición de los núcleos de conocimientos fundamentales para el correspondiente ejercicio de la profesión, puesto que ello implica y exige la discriminación de ciertos discursos y prácticas, discernimiento que “comporta una recontextualización de los conocimientos inherentes a diversos campos del saber, que abstrae, extrae dichos conocimientos de sus lugares disciplinarios y los reubica en campos pedagógicos” (UBV, 2003:71), lo cual posibilita establecer procesos de formación y discusión de aquellas actitudes, valores y capacidades que resultan “inherentes al

ejercicio profesional” (UBV, 2003:90), aspecto inmanente de la labor docente en la Universidad.

Además, es viable indicar en este apartado que con el sentido de apropiación de las herramientas y posibilidades comunicacionales que proporciona la tecnología, los estudiantes cuentan con la posibilidad de comprender e internalizar la trascendencia de las políticas de Estado encaminadas a fortalecer la independencia científico-tecnológica de nuestro país y la soberanía en áreas tan importantes como la comunicacional.

Este aspecto cobra mayor relevancia en el contexto del PFG en Comunicación Social de la UBV, puesto que una vez establecidas dichas políticas encaminadas hacia la independencia y soberanía científico-tecnológica y comunicacional, éstas necesariamente conllevan a propósitos de desarrollo que deben traducirse en acciones y beneficios de diversa índole para una sociedad, los cuales, mientras más claros y apreciables sean, mejor orientadas serán las apreciaciones por parte de los estudiantes en cuanto a las políticas y los planes establecidos por el Estado en materia de TIC, valorando los avances que en esta materia sean alcanzados, sobre todo en lo que a su profesión concierne.

Tal y como se plantea en el Documento Rector (UBV, 2003), la comunicación constituye base fundamental de prácticas sociales y un proceso complejo, cambiante y abierto, cuya comprensión requiere de enfoques didácticos y estrategias innovadoras. Por ello, en la UBV se ha asumido

que la comunicación, aparte de objeto de estudio, debe ser concebida como campo de formación y como espacio de desempeño profesional.

Ello se explica en virtud de que desde los inicios del PFG en Comunicación Social, se ha comprendido que las situaciones, visiones de mundo, identidades y prácticas culturales se ven afectadas por las circunstancias positivas y negativas de la globalización de la comunicación la cual, a su vez, se ve influenciada por el posicionamiento de las TIC en la sociedad de la información, por cuanto éstas

Han provocado una transformación de la información, la comunicación y la cultura a nivel planetario. Las nuevas tecnologías han roto todas las fronteras locales o nacionales y permitido la circulación de descomunales flujos de información manejados por poderosas corporaciones multinacionales de la información y la comunicación que han expandido significativamente sus mercados y se han convertido en nódulos centrales de producción de información que arropan las más distantes zonas geográficas (UBV, 2003:108).

De allí que la investigación pueda generar el acercamiento a estrategias de análisis, enseñanza y comprensión sobre dicho posicionamiento fundamentalmente frente a modelos comunicacionales dominantes que bajo una concepción hegemónica reducen las posibilidades y formas comunicativas del ser humano a aquellas que efectivamente han pretendido determinar la

estructura a la que pertenecen los grandes medios, contexto en el que los comunicadores sociales habrán de actuar (UBV, 2003).

Por último, pero no menos importante, debe señalarse que la justificación de esta investigación también se ampara y vincula con el Plan de la Patria (2013-2019), particularmente con Objetivo Nacional 1.5 en el cual se establece el desarrollo de las capacidades científico-tecnológicas vinculadas a las necesidades del pueblo, por lo que el Estado se plantea la consolidación de un estilo científico, tecnológico e innovador de carácter transformador, diverso, creativo y dinámico (según el Objetivo Estratégico y General 1.5.1); el fortalecimiento de los espacios y programas de formación para el trabajo liberador, fomentando los valores patrióticos y el sentido crítico (según el Objetivo Estratégico y General 1.5.2); y el impulso del uso de equipos electrónicos y aplicaciones informáticas con tecnologías libres y estándares abiertos (según el Objetivo Estratégico y General 1.5.3).

REVISIÓN SOBRE LAS TIC Y SU ROL ESTRATÉGICO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

1) Recordando algunos antecedentes

Uno de los antecedentes fundamentales de la investigación, estuvo representado en la investigación que realizó en el año 2010, Bendahan (2010) quien, en función de su experiencia como docente en el Centro de Idiomas de la

Universidad Bolivariana de Venezuela, Sede Caracas, realizó su investigación y tesis de Maestría centrada en el Uso de las TIC en la enseñanza del inglés con propósitos académicos.

Esta investigación se centró en la pertinencia del desarrollo de las destrezas concernientes a la comprensión lectora como herramienta para manejar información bibliográfica proveniente del contexto anglohablante; para ello se recurrió al uso de las TIC con finalidad de proveer experiencias de aprendizaje en entornos virtuales y, aprovechando las posibilidades del internet, desarrollar los aspectos inherentes a la comprensión lexical, sintáctica y semántica al mismo tiempo que se promovía las destrezas necesarias para el manejo de recursos virtuales.

En este caso, la investigación fue cuantitativa; no obstante, constituye una investigación que se centra en la formación de estudiantes de la Universidad Bolivariana de Venezuela, incorporando el uso de las TIC en estrategias de enseñanza y de aprendizaje, al mismo tiempo que ofrece resultados y reflexiones interesantes en cuanto a la formación y al manejo de los recursos virtuales por parte los participantes en la experiencia.

Por otra parte, también puede mencionarse como antecedente a esta investigación, la llevada a cabo por Locatelli (2008), quien hace referencia a la relación que se establece entre educación, tecnologías y comunicación haciendo énfasis en la necesidad de diseñar y consolidar experiencias y espacios destinados a la formación de los estudiantes universitarios, en especial de la UBV, en el uso

de las TIC a partir de sus necesidades como estudiantes y de las exigencias propias de su formación profesional así como de su desarrollo y desempeño en el campo laboral íntimamente ligado a los requerimientos de la Nación.

Para Locatelli (2008), en su investigación de carácter teórico, el acercamiento a las tecnologías debe tomar en cuenta las diferencias existentes entre los estudiantes y su forma particular de concebir las TIC, siendo la visión centrada en el uso del dispositivo una de las asociaciones más comunes en las aulas de clase. En este sentido, el autor establece la pertinencia de trascender las experiencias de formación hacia un nivel de mayor criticidad, donde se aborde las implicaciones de la creación y gestión de contenidos en el contexto de la actual sociedad de la información. Ello fortalecería tanto la formación que se le brinde al estudiante en materia de TIC, así como el desarrollo responsable y ético de sus capacidades digitales.

Dentro de sus reflexiones teóricas realizadas en el contexto de la UBV, el autor recuerda que gracias a las políticas de Estado, los estudiantes que llegan a la universidad cuentan (o deberían contar) con competencias que en el espacio universitario se refuerzan en espacios naturales de aprendizajes específicos, razón por la cual, en Programas de Formación de Grado como el de Comunicación Social se propiciar el acercamiento al análisis, uso crítico y responsable de las herramientas que ofrece las TIC.

Una tercera investigación, también con carácter teórico-crítico, es la llevada adelante por Bello (2008), quien refiere la pertinencia de incorporar las herramientas de la web 2.0 en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de forma tal que tanto docente como estudiante universitario sean copartícipes de experiencias compartidas, significativas y transformadoras de forma tal que se construyan y consoliden nuevas significaciones a través de canales de hiperaprendizajes en el marco de las TIC y la sociedad de la información actuales.

Por otra parte, la autora comparte el criterio según el cual el internet ha cambiado las formas de estudiar, comunicarse, enseñar y aprender, todo ello en el contexto de un mundo que progresivamente exige mayor conocimiento, información, creatividad, y dominio de las tecnologías.

Por último, se incorpora la investigación llevada adelante por Fuentes (2009), cuyo propósito estuvo centrado en la promoción de la radio como intermediario útil en la producción de textos escritos.

Fundamentalmente, esta investigación se llevó a cabo bajo el paradigma de la investigación cualitativa y utilizó la Investigación Acción en el Aula como método. En virtud de ello, los registros de observación participante, los diarios de campo, así como las grabaciones, constituyeron las técnicas fundamentales aplicadas en la investigación. Por otra parte, desarrolló su trabajo en tres grandes fases, estableciendo actividades que incursionaron en prácticas transformadoras que se aproximaron al constructivismo social y a la

concepción de nuevas realidades producto de la intersubjetividad que existe y se manifiesta en los procesos de construcción de conocimiento.

Habiendo presentado algunos antecedentes fundamentales, se abre paso a la presentación de los aspectos teóricos que constituyeron el vértice teórico-crítico de esta investigación.

2) El Estado y la visión científico-tecnológica en Venezuela

En el marco de las múltiples relaciones existentes entre la cultura, la ciencia, la educación y la tecnología, la independencia científico-tecnológica y su relación con el fortalecimiento de la comunicación en función de la soberanía nacional, regional e internacional, representa un punto de honor para gran cantidad de países en el mundo, tanto en el hemisferio occidental como en el oriental.

Así, países asiáticos, potencias europeas o americanas y países en desarrollo, han emprendido en función de sus propias posibilidades, exigencias y necesidades, el camino hacia el desarrollo de las propias tecnologías como una fase necesaria para su (re)posicionamiento estratégico (económico y político) frente a la comunidad internacional y para el fortalecimiento de sus respectivos intereses de Estado y de Nación.

Por ejemplo, en el caso particular de Europa (sin realizar discriminaciones en cuanto al desarrollo de cada integrante de la Unión Europea), ha sido creciente la

preocupación sobre el hecho de que la seguridad nacional y regional, más allá del factor militar tradicional, depende cada vez más de aspectos como el desarrollo energético y el avance de las tecnologías como la de Internet y la Satelital; hecho de suficiente peso como para que los países europeos sientan que se están enfrentando a una dependencia que dificulta su competitividad, y “normal existencia” ante potencias como Estados Unidos o, países asiáticos, como China.

En virtud de ello, en la Unión Europea se ha planteado la necesidad de actuar en dirección de responder a cinco desafíos tecnológicos comunes: la defensa y seguridad, el modelo energético, la sociedad de la información, las revoluciones científicas y tecnológicas, y la necesidad de financiamiento para la consolidación de políticas dirigidas hacia dichos desafíos.

Pasando al contexto latinoamericano, específicamente al venezolano, ya en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Gaceta Oficial N° 5.453) existen suficientes evidencias de la visión en cuanto a la relevancia de la ciencia y la tecnología, y su trascendencia en cuanto a la creación de políticas de Estado que asuman el papel de éstas en el desarrollo nacional a nivel macro, y en las formas de “hacer”, producir o crear del venezolano, a nivel micro.

En este sentido, el Estado venezolano asume tres aspectos claros en cuanto a la importancia de la ciencia y la

tecnología como materia de interés estratégico inherente a la soberanía nacional.

El primer aspecto viene determinado por establecer la creación cultural como libre y, al mismo tiempo, consagrar el derecho para invertir, producir, divulgar la obra creativa, científica, tecnológica y humanística cuyo producto, además, ha de ser protegido legalmente en función de lo establecido por las regulaciones nacionales y tratados internacionales en dicha materia (artículo 98).

El segundo aspecto se pone de manifiesto cuando se establece la relación que existe entre el desarrollo tecnológico, los medios de comunicación social, el Estado y la formación de la ciudadanía, para lo cual es condición indispensable el acceso universal a la información a través de servicios públicos de radio, televisión, redes de bibliotecas y de informática, lo cual requiere, por parte de las instituciones educativas, la incorporación del conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías y de sus innovaciones (artículo 108).

El tercer aspecto viene determinado por la posición explícita que se asume en el artículo 110 de la Constitución:

El Estado reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional. Para el fomento

y desarrollo de esas actividades, el Estado destinará recursos suficientes y creará el sistema nacional de ciencia y tecnología de acuerdo con la ley. El sector privado deberá aportar recursos para los mismos. El Estado garantizará el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades de investigación científica, humanística y tecnológica (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Gaceta Oficial N° 5.453).

De allí que la Presidencia de la República, en su Proyecto Nacional “Simón Bolívar” (Primer Plan Socialista), primero, y en el Plan de la Patria, después, haya establecido entre los lineamientos para el desarrollo económico y social de la Nación, que, para la profundización de la universalización de la educación bolivariana, sea condición necesaria el fortalecimiento de la investigación en el proceso educativo, al mismo tiempo que la incorporación sustancial de las tecnologías de la información y la comunicación.

Esta visión crece sustancialmente con el Objetivo Nacional 1.5 del Plan de la Patria (2013-2019), puesto que en él se establece y concibe el desarrollo de las capacidades científico-tecnológicas vinculadas a las necesidades del pueblo, por lo que el Estado se plantea la consolidación de un estilo científico, tecnológico e innovador de carácter transformador, diverso, creativo y dinámico (según el Objetivo Estratégico y General 1.5.1); el fortalecimiento de los espacios y programas de formación para el trabajo liberador, fomentando los valores patrióticos y el sentido crítico (según

el Objetivo Estratégico y General 1.5.2); y el impulso del uso de equipos electrónicos y aplicaciones informáticas con tecnologías libres y estándares abiertos (según el Objetivo Estratégico y General 1.5.3).

No obstante, el papel que el Estado le otorga a la ecuación ciencia-tecnología-comunicación-soberanía, queda explícito con mayor claridad cuando históricamente ha estipulado e impulsado (a) la necesidad de promover el equilibrio entre los deberes y derechos informativos y comunicacionales de los ciudadanos y las ciudadanas, (b) la pertinencia sobre el acceso a los diferentes tipos de comunicación, (c) la urgencia de promover la soberanía comunicacional, (d) la producción nacional de ciencia, tecnología e innovación en función de necesidades y potencialidades del país, (e) la conveniencia de rediseñar y estructurar, en su momento, el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) piedra fundamental de la ONCTI y de programas como el PEII, (f) el incremento de la cultura científica, y (g) lo decisivo del sustancial mejoramiento del apoyo institucional para el verdadero desarrollo de la ciencia, la tecnología en el contexto nacional.

En virtud de la coherencia que debe existir entre las obligaciones, las políticas de Estado y las acciones que, consecuentemente, de ellas emanan, o deben emanar, se han concretado manifestaciones puntuales tendientes a (re)posicionar el país frente al desarrollo tecnológico y la soberanía que de ello se deriva.

En primer lugar, se ha asistido a una progresiva consolidación y crecimiento del Gobierno Electrónico, cuya premisa esencial se ha fundamentado, primero, en la obligatoria modernización que el Estado debe llevar adelante con la finalidad de proporcionar mayores y mejores servicios a los venezolanos (derecho a disponer de trámites y servicios que deben ofrecerse de manera gratuita, clara, sencilla, ágil, racional, pertinente y de fácil entendimiento) y, segundo, la democratización del acceso a internet y al conocimiento en el marco del Plan Nacional de Tecnologías de Información y Comunicación, a través del cual ha de orientarse la acción del Ejecutivo Nacional en cuanto a lineamientos y políticas nacionales en materia de ciencia, tecnología e innovación.

Un ejemplo referencial podría estar representado en el Decreto N° 825, emitido el 10 de mayo de 2000, en el cual se establecía el acceso y el uso de Internet como política prioritaria para el desarrollo cultural, económico, social y político del Estado, además de orientar la formulación de políticas públicas destinadas a la promoción y masificación del uso de Internet en el país, al mismo tiempo que la investigación y el conocimiento en el sector de las tecnologías de la información y la prestación de servicios al ciudadano.

Por otra parte, existe la promulgación del Decreto N° 3.390 (Gaceta Oficial N° 38.095, de fecha 28 de diciembre de 2004) cuya materia es el uso obligatorio del software libre en el país por parte de las dependencias públicas de carácter oficial; de esta forma, se incentivaría y fomentaría la producción de bienes y servicios tecnológicos pertinentes a

las necesidades de la ciudadanía, incorporando el uso de estas herramientas tecnológicas desarrolladas con estándares abiertos, con lo cual no sólo se fortalece la autonomía de la industria nacional en materia tecnológica (en virtud del plan de migración que incluye sistemas operativos, plataforma, aplicaciones y servicios), sino que se abre la posibilidad de aumentar y aprovechar las capacidades de dichas herramientas al mismo tiempo que se fortalece la soberanía venezolana.

Por otra parte, desde octubre de 2007, se abrió funcionamiento al Laboratorio de Procesamiento Avanzado de Imágenes Satelitales, cuyo objetivo fundamental era proporcionar el apoyo gráfico y documental necesario a los organismos del Estado para planificar la toma de decisiones en materia de infraestructura, vialidad, agricultura, geografía, catástrofes, entre otros, además de realizar observaciones concernientes a la seguridad y defensa nacional y estudios comparativos que posibilitan el análisis y predicción sobre la evolución del fenómeno demográfico, así como el impacto de acciones sobre el ambiente.

Otro paso histórico importante para el proceso de independencia tecnológica y soberanía en materia de comunicaciones, lo constituye la construcción y lanzamiento del primero de tres satélites artificiales destinados al fortalecimiento del tráfico de datos y acciones en materia de comunicación, en diversas áreas de interés nacional.

En su oportunidad, el Satélite artificial Venesat1 “Simón Bolívar”, representó una gestión (iniciada en

noviembre de 2005 para culminar, en una primera etapa, con la puesta en órbita de dicho satélite el miércoles 29 de octubre de 2008) de notable avance en materia comunicacional.

La transferencia de conocimientos y tecnología china fue uno de los aspectos más resaltantes del convenio que firmó Venezuela con la República Popular de China, transferencia de conocimientos necesarios para la manipulación del satélite desde su lanzamiento en territorio chino, hasta su puesta en órbita, bajo observación conjunta de ambas naciones, pero controlado y manejado por venezolanos desde ese momento y a lo largo de su vida útil (15 años). Luego, el satélite Francisco de Miranda le seguiría en nacimiento al igual que ha ocurrido con el proyecto del satélite Antonio José de Sucre.

La función social de estos satélites se puso de manifiesto al cubrir las necesidades nacionales de información y comunicación, observación y seguimiento, de los organismos gubernamentales, centros productivos, organizaciones sociales y comunidades, mediante el desarrollo de una red satelital destinada al fortalecimiento de la soberanía e independencia tecnológica en lo concerniente a telefonía, transmisión de información, acceso y transmisión de mensajes por internet, sobre todo en aquellos lugares que por poca población, no contaban con la cobertura de las empresas comerciales y, desde luego, la observación y cuidado del territorio nacional.

Posibilidades como televisoras regionales, emisoras de radio, tele-medicina, tele-educación, telefonía rural, imagenología satelital y demás programas para la comunidad representaron parte de los beneficios que en el corto y mediano plazo estuvieron previstos con la puesta en órbita de los satélites “Simón Bolívar” y “Francisco de Miranda”.

Queda claro que en la contemporaneidad se ha redefinido las bases constitutivas en materia de soberanía de cualquier Estado en el nuevo escenario mundial; el nivel y calidad de vida, el producto interno bruto, la capacidad de exportación y la capacidad para producir fuentes de energía (inclusive, nuclear) necesariamente deben ir acompañados, en cada país, por el desarrollo de tecnologías estratégicas (comunicacionales) y por el desarrollo científico autónomo (aunque, dado el volumen de inversión requerido, tenga que estar sustentado en programas comunes regionales internacionales) que aseguren la independencia real de cada país, sobre todo en áreas que resultan cruciales para la consolidación y sustentación de actividades productivas.

Así, las tecnologías de la información y la comunicación se convierten en herramientas necesarias para la investigación científica pero también para la toma de conciencia y superación de los desafíos sociales y culturales a los que conduce todo cambio científico y tecnológico en el marco de las exigencias reales de un contexto social determinado.

Nada es más peligroso que ver y asumir a la tecnología de manera aislada y sin vinculación con la

sociedad, la comunidad o el ciudadano a quien debe repercutir de forma positiva dicha tecnología; por el contrario, hay que identificar cuál es la influencia que sociedad y tecnología ejercen recíprocamente, en virtud de decisiones que deben repercutir en materias como soberanía agroalimentaria, vivienda, hábitat, biodiversidad, petróleo, gas, energía, agua, innovación para el desarrollo endógeno e innovación para una sana gestión pública.

3) TIC y educación en la sociedad de la información contemporánea

Para Pons (2004), cuando el gobierno francés encarga el informe “Tecnología, Cultura & Comunicación”, publicado en 1982, se crea una visión filosófica y epistemológica sobre el cambio tecnológico y sus posibles consecuencias en distintos ámbitos (entre ellos, la educación). Este cambio de visión por parte de los responsables de los países industrializados demostró la toma de consciencia en relación con los nuevos retos que ya planteaban las tecnologías y sus implicaciones sociales. Es así como se comienza a construir la significación del término Sociedad de la Información.

A partir de mediados de los ochenta, la preocupación principal va a ser la necesidad de socializar la información, por lo cual se instauran políticas que conllevan, por ejemplo, a la creación del Centro Mundial de la Informática, en Francia, institución desde la cual se diagnostica la urgencia de instaurar nuevas relaciones estratégicas internacionales

en función de “las potencialidades descentralizadoras de los nuevos instrumentos de comunicación”; por su parte, Estados Unidos durante la década de los noventa, impulsa el desarrollo tecnológico “haciendo énfasis en la importancia de las infraestructuras y de su generalización, popularizando la expresión ‘autopistas de la información’, cuya concreción más conocida hasta ahora ha sido Internet” (Pons, 2004).

De sobra es conocido que las TIC han representado un factor de impulso y dinamización de los procesos de mundialización, y que con su expansión también han crecido nuevas modalidades tecnológicas de relacionarnos y de interactuar en procesos de comunicación. Del mismo modo, el crecimiento exponencial de la cantidad de información a la que se tiene acceso “exige una alta capacidad de reconocer e integrar información, mientras que otras habilidades como recordar o recuperar información, cognitivamente hablando, parecen menos perentorias” (Pons, 2004).

Otro de los factores que entran en juego gracias a la expansión de las TIC, lo constituye el hecho de haberse desarrollado dos nociones “espaciales” en cuanto a la procedencia y destino de la información que se encuentra en internet: la geografía de los usuarios y la geografía de los proveedores de contenido:

La primera estaría caracterizada por una alta concentración, localizada en los países desarrollados. Respecto a la geografía de los proveedores de contenido estas diferencias son mucho más acusadas. Hay una enorme

concentración de las industrias proveedoras de contenidos para Internet, y sus correspondientes tecnologías. Esta concentración se produce en las áreas metropolitanas de los países más poderosos económicamente; y viene justificada por razones laborales, sociales y económicas, preferentemente. Este es un aspecto que refuerza la geografía descompensada del acceso a Internet (Pons, 2004).

Con las TIC, uno de los primeros cambios sustanciales que se manifiesta en la educación consiste en la posibilidad cultural y educativa del uso de internet diferenciando entre “el conocimiento codificado que se encuentra en la red, y las habilidades para gestionarlo” (Pons, 2004), es decir, que se echan las bases para diferenciar entre acceso a la información y acceso al conocimiento.

Por su parte, Grajeda, Padilla y Cerda (2002), establecen que el crecimiento de las innovaciones producidas por la ciencia y la tecnología se ha convertido en la fuerza que “configura las condiciones, los ambientes y las formas de vida a nivel global”, redundando en una creciente tecnocientificación de “entornos culturales y naturales” y subsistiendo, no obstante, “dualidades filosóficas tradicionales entre ciencia, tecnología, cultura y naturaleza” que, al dar pie para divisiones teóricas y conceptuales, también han posibilitado “separaciones académicas, educativas e institucionales” que han sustentado una suerte de oposición o, en todo caso, diferenciación, entre “los

ámbitos de la ciencia y la tecnología y los de la cultura y la naturaleza” (Grajeda, Padilla y Cerda, 2002).

Aun así, progresivamente, los descubrimientos y creaciones tecnocientíficas han coadyuvado de forma evidente y decisiva a una reconfiguración global de la cultura en una posible tecnocultura con lo cual se estaría fomentando “la aceptación de la ciencia y la tecnología como modalidades culturales” (Grajeda, Padilla y Cerda, 2002).

Tal y como lo plantean los investigadores, la tecnología ha modelado de forma trascendental “el conjunto de las formas de vida, los entornos tanto materiales como interpretativos y valorativos, las cosmovisiones, los modos de organización social, económica y política junto con el medio ambiente característico de esta época” (Grajeda, Padilla y Cerda, 2002), incidiendo por ende en la práctica social colectiva y, consecuentemente entre otros hechos, en la forma de concebir y planificar la educación.

Efectivamente, la educación en general ha experimentado una evolución marcada, entre otros aspectos, por “el incremento de la presencia de los modernos contenidos científicos en las sucesivas renovaciones de sus currículos” (Grajeda, Padilla y Cerda, 2002), con lo cual se vislumbra que en la formación general de la persona debe considerarse como hecho necesario y fundamental “el contacto con diversas realidades científicas y tecnológicas, del mismo modo que la formación superior se concibe como la especialización en cada una de ellas” (Grajeda, Padilla y Cerda, 2002).

Es decir, en virtud de la relevancia que ciencia y tecnología han atesorado en la contemporaneidad gracias a sus avances manifiestos, se persigue (o debe perseguirse) que en la formación de cada persona se propicie a un acercamiento e internalización de la presencia justificada de la ciencia y la tecnología en la formación de los ciudadanos en su entorno real. Pero, tal y como lo indican los autores:

A pesar de que la tradición internalista de los análisis sobre la ciencia va siendo contestada en los ámbitos académicos, las concepciones descontextualizadas de la ciencia y la tecnología siguen dominando la organización curricular de la enseñanza de esos contenidos en los sistemas educativos (Grajeda, Padilla y Cerda, 2002).

De lo cual se desprende que, ante la carencia de estrategias de acercamiento hacia la realidad, existe una parcial (o total, dependiendo del contexto) desarticulación entre los conocimientos tecnocientíficos, o científicos y tecnológicos, presentes en los contenidos educativos y el contexto real en que nos desenvolvemos. En este sentido, Grajeda, Padilla y Cerda (2002) asumen que tanto ciencia como tecnología han sido presentados bajo una perspectiva en la que los hallazgos científicos constituyen descubrimientos a los que se ha llegado haciendo abstracción de variables históricas, sociales e ideológicas:

La presentación escolar de la ciencia y la tecnología las deja aisladas de los contextos sociales que las producen y explican, obviando,

además, la necesidad de tener en cuenta los componentes ideológicos y valorativos que forman parte de las decisiones que jalonean el desarrollo tecnocientífico. En su presentación educativa, la imagen que se ha venido construyendo de la ciencia y la tecnología no es la de realidades construidas por humanos, que, por tanto, reflejarían sus intereses y prejuicios, sino la de entidades ideales al alcance sólo de unos sabios expertos que, para serlo, se han despojado de todo interés o prejuicio, por definición incompatibles con ellas (Grajeda, Padilla y Cerda, 2002).

¿Qué hacer? En primer lugar, fortalecer el cuestionamiento social sobre el criterio según el cual el desarrollo tecnológico puede gestarse gracias a la toma de decisiones de expertos con una orientación académica que pareciera exigir la descontextualización de controversias históricas, políticas, sociales e ideológicas.

En segundo lugar, asumir una perspectiva del hecho educativo en la que se pueda “intensificar los esfuerzos encaminados a transformar la imagen social de la actividad tecnocientífica en sintonía con planteamientos críticos” (Grajeda, Padilla y Cerda, 2002), en virtud de la articulación de propuestas concretas de movimientos sociales y académicos cuyos planteamientos fortalezcan la perspectiva de abordaje de la ciencia y la tecnología en el marco de las necesidades del colectivo o sociedad contemporánea.

Apoyando lo anteriormente expuesto, Reyes y Piñero (2004) coinciden con que el desarrollo tecnológico define e implica un cambio social, por lo que la tecnología ha tenido y tendrá una influencia directa y significativa sobre la sociedad la cual, a su vez, percibe (o debe percibir) al progreso tecnológico como herramienta en continuo desarrollo en pro de una mejor evolución colectiva. En virtud de ello:

Las nuevas tecnologías educativas que se están incorporando progresivamente en los Centros Educativos son medios innovadores que van a permitir a los miembros de la comunidad educativa desarrollar una formación más completa y efectiva debido a las características que ofrecen estos recursos, entre las que podemos destacar: gran capacidad de ajuste y adaptación a las diferentes características de los individuos, trabajo en grupo, el emisor y el receptor pueden encontrarse en distinto lugar y tiempo, formación en contenidos tecnológicos, etc (Reyes y Piñero, 2004).

Sin embargo, hay que recordar que del desarrollo de recursos con estas características, también se desprende un conjunto de exigencias que son proporcionales a la complejidad y alcance de estos medios o herramientas. En tal sentido, Sancho (2004) realiza un recordatorio importante al asegurar que la creciente complejidad de las aplicaciones “derivadas de las tecnologías contemporáneas de la información y la comunicación”, exige “el dominio de lenguajes y técnicas específicas” que, a su vez, invita a la cooperación y/o colaboración entre diferentes profesionales

de distintos campos del saber humano. De no consolidarse esta colaboración, se podría desembocar en diseños de sistemas de enseñanza que intentan mejorar los existentes sin tomar en cuenta los recursos disponibles en el colectivo o sociedad.

Bajo esta perspectiva, resulta pertinente con el debate el que se lleve a cabo la delimitación temática de un problema de investigación en el área de la educación vinculada a las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido y continuando con estas reflexiones, surge en el horizonte de discusión un concepto cuyo conocimiento es imprescindible: la brecha digital.

La brecha digital representa un concepto muy presente para los analistas actuales de la globalización de la información, puesto que implica la posibilidad de acentuar las diferencias entre personas, instituciones o países que tienen acceso o no a las tecnologías de la información y la comunicación y la injerencia de factores como el económico y/o político en esa posibilidad.

Trascendiendo el hecho técnico, la brecha digital deviene en lo que algunos autores han denominado brecha moral, al considerar a las TIC, además de herramientas tecnológicas, como una expresión de la cultura del primer mundo, con lo cual se estaría pisando el terreno de lo ético (Pons, 2004).

Por otra parte, en función de lo planteado por autores como Bombelli, Barberis y Roitman (2006), podemos asumir que:

El término brecha digital es más bien un concepto, que se refiere no sólo a la diferencia entre individuos, sino también grupos familiares, empresas e incluso áreas geográficas, que tienen o no la oportunidad de acceder a las TICs [SIC], así como también al uso y aprovechamiento inteligente de las mismas, vinculadas a la producción, comunicación, comercialización y administración (Bombelli, Barberis y Roitman, 2006).

Subsanado inicialmente el aspecto de la visión del desarrollo de la ciencia y la tecnología enmarcados en un contexto real de aplicación, el punto de la brecha digital remite inmediatamente a considerar si existe o no, y en qué proporción, el acceso a dicha tecnología y, en el caso que nos ocupa en parte, a cuáles de las herramientas y servicios desarrolladas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Para Bombelli, Barberis y Roitman (2006), puede hablarse de tres formas de asumir la brecha digital y, en consecuencia, tres formas de manifestación de dicho fenómeno.

En primer lugar, se plantea la brecha digital que viene determinada por el acceso a la tecnología; básicamente, en este caso se establece una diferencia sustancial entre las

personas que pueden acceder a las TIC en contraposición a aquellas que no pueden hacerlo.

En segundo lugar, surge la brecha digital que se sustenta en la posibilidad real de uso que se le da a la tecnología a la que se tiene acceso; como es obvio, se establece si las personas que tienen acceso a las TIC, saben utilizarlas, manejarlas, o no.

En tercer lugar, se establece la brecha digital cuya piedra angular consiste en la calidad de uso que se les da a las TIC; en este caso, se establecen diferencias entre los mismos usuarios en virtud de la magnitud y clase de provecho personal que se obtiene con el uso de esta tecnología; evidentemente, la dinámica motivacional sería uno de los factores subyacentes en cuanto a la calidad de uso.

Si se asume conjuntamente con Bombelli, Barberis y Roitman (2006), que “las TIC constituyen actualmente los ejes de la sociedad y la economía”, la brecha digital podría constituirse en un factor de exclusión puesto que aquellos que no estén consustanciados con su incorporación en la práctica social cotidiana podrían estar coartando posibilidades de asociación y participación en estrategias de crecimiento personal y colectivo, así como en dinámicas de formación o educación que requieran de estos conocimientos.

Podría considerarse que las dos últimas formas de brecha digital constituyen dos campos o áreas temáticas de

investigación relacionadas con las TIC en Educación. En especial, la calidad de uso de las aquellas a las que se tiene acceso constituye el tema central para la identificación de un problema a investigar, puesto que dicha calidad de uso puede estar “transversalizada” por aspectos como valores, motivación, currículo, formación en el docente como usuario de las TIC, formación en el estudiante y del profesional que es usuario de las TIC, entre otros.

En este punto, se hace necesario traer a colación algunas de las ideas de Cabero (2004), quien está convencido de la pertinencia y necesidad de crear una auténtica cultura de la utilización de las TIC en el ámbito educativo, con el fin de asumirlas como, más que herramientas transmisoras de información, elementos transformadores de la acción educativa, para lo cual:

Se debe potenciar la utilización de la información electrónica a todos los niveles, desde la comunicación entre las personas que trabajan en el centro educativo, a la gestión y administración del centro, pasando por las actividades relacionadas con la investigación, sin olvidarnos de su utilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje... (Cabero, 2004).

Para este autor, motivacionalmente hablando, la percepción de la diversidad de funciones que pueden desempeñarse a través de las TIC constituiría una de las formas de perder el miedo a las tecnologías, así como de potenciar la incorporación efectiva y eficiente de las mismas en el hecho educativo como herramientas de comunicación

de la sociedad de la información y del conocimiento, gracias a lo cual se obtendrían innumerables ventajas desde el punto de vista administrativo y docente, por una parte, y en la dinámica estudiantil, por la otra. Desde luego:

El problema puede ser cuándo y cómo hacemos el cambio. Mi experiencia, es que debe ser progresivo, para facilitar el cambio de la cultura impresa a la cultura mediática. Aunque con ello no queremos decir que sea demasiado lento, como para que los implicados no adopten medidas para aprender el manejo de las nuevas tecnologías y cambien conductas y aptitudes de otros momentos históricos (Cabero, 2004).

En este punto, surge un cuestionamiento lógico y pertinente: Desde la percepción de la tercera forma de brecha digital, ¿es necesario para esos usuarios crear esa cultura de utilización de las TIC a la que hace alusión Cabero? Indudablemente que sí, puesto que se trata de potenciar el uso de las TIC en función del hecho educativo, en un contexto real y provechoso de aplicación. En ese sentido, Barroso (2007) realiza un conjunto de afirmaciones que apoyarían lo propuesto por Cabero (2004) y que dan luz sobre la importancia de esa cultura de utilización de las TIC con fines educacionales.

Efectivamente, para Barroso (2007), la cultura de utilización de las TIC en el ámbito educativo es necesaria puesto que por el sólo hecho de disponer del medio no implica que se le dé el aprovechamiento óptimo por parte de los estudiantes en cuanto al logro idóneo de los fines

formativos a través del mismo; incluso, aquellas herramientas que convencionalmente fueron, son y serán utilizadas con fines distintos a los educativos (chat, messenger, correo electrónico, foro de discusión, blog, redes sociales y demás espacios que se han consolidado en internet) pueden ser “resistidas” como herramientas instruccionales, si no se realiza un trabajo de preparación tanto en docentes como estudiantes, lo cual podría ser parte de la causa por la que unos y otros manifiestan limitaciones para aprovechar y desenvolverse en programas educativos apoyados en las TIC.

Otro aspecto que debe formar parte de esa cultura de uso de las TIC con fines didácticos, está representado por la programación del tiempo que el usuario (profesor y estudiante) destinan a las actividades que se desarrollarán a través de las TIC; si la exigencia sobrepasa los niveles de “tolerancia” del usuario, se estaría incurriendo en un efecto contrario al que se persigue.

Además, sobre la base de los resultados obtenidos en sus investigaciones, Barroso (2007) establece las siguientes dos conclusiones en relación al uso de las TIC con fines educativos:

- Muchos estudiantes aún tienen arraigado el modelo de enseñanza y aprendizaje tradicional, por lo cual, no siempre la frecuencia de aceptación y uso de los medios soportados en las TIC (sobre todo en internet) va a corresponder con lo esperado.

- El empleo de los medios soportados en las TIC, refuerzan el desarrollo de un mayor número de competencias en comparación con los “tradicionales”; no obstante, el desconocimiento de su potencialidad y los problemas de carácter técnico, se constituyen en factores que, en mayor medida, limitan su óptimo aprovechamiento.

Lo anteriormente expuesto, no sólo pone de relieve la importancia de la cultura del uso de las TIC con fines educativos, sino que además, pone en perspectiva la labor del docente como motivador y dinamizador del uso de estas herramientas con fines educativos y como promotor de consciencia en relación con el rol que las mismas cumplen en la formación de los estudiantes, en función de si estos últimos asumen un cambio de visión en cuanto al uso de las TIC (sobre todo, las sustentadas en internet).

No en vano, Reyes y Piñero (2004) aseguran que en el proceso educativo hay que incorporar recursos tecnológicos que sean de verdadera utilidad para los estudiantes porque, ante una diversidad de características y preferencias individuales, el docente debe recurrir a mecanismos que le permitan obtener los resultados pertinentes.

Sobre el rol del docente ante la cultura de uso de las TIC con fines educativos, Liesa y Otal (2004) agregan que además de estar dispuesto al uso de las tecnologías en la realidad cotidiana del aula, enmarcada en necesidades reales de aprendizaje, todo docente debe demostrar interés y disposición para compartir experiencias e ideas de trabajo

con sus compañeros, en pro de una labor de equipo (local, regional, nacional e internacional, si el caso así lo amerita o requiere) y de intercambio que contribuya a la actualización constante de su formación en función de “los vertiginosos cambios que se generan en el entorno” (Liesa y Otal, 2004).

Para Sancho (2004), la trascendencia de los aspectos aquí discutidos, hallaría su asidero en el hecho de que “la tendencia del desarrollo de la sociedad actual la ha llevado a caracterizarse como Sociedad de la Información” (Castells, 1998; c.p. Sancho 2004), y en función de ello se formulan a la educación una serie de retos cuyo abordaje disciplinar desde la visión pedagógica, resulta sumamente complejo:

En estos momentos está en cuestión la propia metáfora organizativa de la escuela, tal como la conocemos en los últimos doscientos años. Hoy los desafíos de los sistemas educativos pasan por la necesidad de articular entornos de aprendizaje diversificados que den cuenta de las transformaciones experimentadas en la forma de elaborar y acceder al conocimiento propiciadas por la proliferación y extensión de las tecnologías de la información y la comunicación (Sancho, 2004).

En efecto, la educación ha asistido a una globalización que ha hecho indetenible tanto “la circulación de ideas, perspectivas, resultados de investigación y propuestas educativas”, como “las diferentes perspectivas sobre la mejor manera de planificar, poner en práctica y evaluar propuestas educativas”, a través de las cuales sea posible responder a

“las demandas sociales y a las necesidades formativas de los individuos” (Sancho, 2004).

Tales propuestas encaminadas a las demandas sociales en materia educativa y formativa, han contribuido a nuevas formas de concebir la enseñanza; afortunadamente, las teorías concernientes al aprendizaje han establecido claramente que no existe una única receta “para diseñar entornos de enseñanza que favorezcan los procesos de aprendizaje” (Sancho, 2004).

Inequívocamente, el último decenio del siglo XX y el primer decenio del siglo XXI constituyen un momento histórico en el que se espera mucho de la educación, teniéndose claro que, de acuerdo con las teorías del aprendizaje, “diferentes tipos de finalidades de aprendizaje requieren diferentes aproximaciones a la enseñanza” (Sancho, 2004). En función de ello:

Los entornos de aprendizaje tradicionales centrados en el docente se han revelado como insuficientes para propiciar las finalidades educativas de la mayoría de los sistemas educativos contemporáneos. De este modo, dar respuesta a las necesidades educativas de la sociedad actual implica cambiar la imagen ancestral de una enseñanza fundamentalmente centrada en el profesorado, para dibujar entornos de enseñanza diversificados en los que se comience a considerar con seriedad el papel del alumnado, el conocimiento, la evaluación y la comunidad... (Sancho, 2004).

Entonces, no cabe la duda de que, en estos momentos, la expansión de las TIC ha levantado muchas expectativas (algunas todavía por confirmarse), “sobre la capacidad de las herramientas como Internet, para conseguir ‘por fin’ el sueño de conectar la escuela con el mundo” (Sancho, 1999; c.p. Sancho, 2004).

Dado que la educación no ha sido marginada de la incorporación de las TIC y dado que esta realidad ha transversalizado los niveles, modalidades y (sub)sistemas del propio sistema educativo del país, ¿existe algún elemento clave que todo proceso educativo sustentado en TIC, independientemente del nivel, modalidad o (sub)sistema, deba tomar en cuenta con el fin de garantizar el mejor provecho y resultado en la incorporación de dichas TIC?

La respuesta pareciera proporcionarla Meneses (2006), quien asegura que es la interacción el elemento clave del proceso educativo apoyado en las posibilidades de las herramientas y entornos tecnológicos propios de las TIC; de hecho, para este autor, inclusive en el contexto universitario, la interacción resulta sustancial para fortalecer la presencia de las herramientas o servicios anclados en internet, además, también afirma que, desde un punto de vista constructivista, es gracias a la interacción que se produce la (re)construcción de significados compartidos por docente y estudiante, y entre estudiantes. En este sentido el autor afirma que:

El simple “añadido” de herramientas y entornos a las mismas actividades ya diseñadas con anterioridad, la no adecuación o falta de actualización del modelo de enseñanza utilizado y de su concepción de educación implicarán una perpetuación de anteriores modelos y una falta absoluta de aprovechamiento de las potencialidades de las nuevas tecnologías... (Meneses, 2006).

Para finalizar este punto, ha de señalarse rápidamente las conclusiones a las que llegó Meneses (2006) al culminar su estudio sobre la vinculación e injerencia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la universidad:

- El aprendizaje realizado depende directamente de la interacción que ha tenido lugar a lo largo del proceso. Una primera conclusión es que el aprendizaje que tiene lugar en el proceso depende directamente de la influencia de la interacción.
- Los diferentes elementos implicados: estudiante, profesor, grupo, entorno y contenido conforman una realidad sistémica que obliga a atenderlos de forma simultánea y articulada.
- Las habilidades comunicativas y las competencias, respecto de las estrategias de trabajo a emplear previas de que disponen los alumnos, determinan y condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La comparación entre un curso virtual y uno presencial plantea como conclusión que la virtualidad

exige un esfuerzo mayor y una atención a la comunicación y al contacto personal.

- En el diseño de las actividades, permitir y fomentar la actividad del alumno y la del grupo, determina un incremento de la calidad y la cantidad de las interacciones.
- La evaluación se presenta como un mecanismo de comunicación profesor-estudiante que permite la ayuda pedagógica o andragógica.
- Un número excesivo de herramientas de comunicación y de trabajo disponibles en el entorno utilizado, puede actuar como elemento distorsionador y de dispersión. El diseño del curso debe ofrecer aquellas herramientas que, dadas las actividades diseñadas, van a ser utilizadas.
- El aprendizaje no puede limitarse a la transmisión de información repitiendo modelos de por sí obsoletos y superados; la incorporación de las TIC debe dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje al desarrollo de una nueva concepción educativa.

4) Consideraciones fundamentales sobre la relación TIC y universidad

Según Pons (2004), la expresión sociedad de la información, ha sido la denominación comúnmente aceptada para identificar “las características socioculturales fundamentales de las sociedades avanzadas en estos inicios del siglo XXI”; en la actualidad, puede identificarse con cualquier comunidad desarrollada cuyas instituciones,

públicas y privadas (universidades entre ellas), se apoyen en gran medida sobre tecnologías de la información; en este contexto, la transmisión de información y la capacidad de almacenamiento prácticamente ilimitadas, son consideradas hoy como algo cotidiano, al igual que lo han sido las redes de comunicación, a través de las cuales el trabajo cooperativo y/o colaborativo constituye una forma común de intercambio de información y conocimiento.

Sin embargo, existe también la otra cara de la moneda, y es que frente a una sociedad tecnológica y de la información, se encuentra una educación impedida en una pedagogía y andragogía tradicional que no evoluciona al mismo ritmo de las posibilidades que ofrecen las tecnologías en apoyo al hecho educativo; la simple presencia de tecnologías novedosas en los centros educativos no garantiza ni la internalización de conocimiento ni la innovación en su significado real, situación que ha provocado un desajuste entre la demanda social y lo que la educación nos ofrece (Barragán, 2004).

Si bien el Internet aporta posibilidades enormes para el desarrollo de las personas individualmente, lo relevante es considerar estas tecnologías desde perspectivas públicas y solidarias hacia todo un colectivo. La consideración de bien social, de factor equilibrador, debe ser asumido por las administraciones públicas, en ámbitos culturales, educativos y sociales, para buscar un equilibrio entre las instituciones que controlan el conocimiento (lo cual incluye a las universidades).

Nuevamente, Pons (2004) asegura que la tecnología se ha convertido y debe convertirse en la herramienta que ayuda al profesor a crear un ambiente de aprendizaje, interactivo, colaborativo, multidisciplinar y exploratorio.

Al utilizar la tecnología como una herramienta de comunicación, los alumnos toman un rol activo, ya que se comprometen en un proceso de pensamiento de alto nivel, toman decisiones sobre formas de obtener, analizar y compartir información.

En concordancia con lo anterior, una de las luchas con las que debe consustanciarse la universidad (al menos, en sus primeros semestres) es la que va en contra del analfabetismo tecnológico puesto que este último provocaría mayores dificultades en el acceso y promoción en el mercado laboral, indefensión y vulnerabilidad ante la manipulación informativa, así como incapacidad para la utilización de los recursos de comunicación digitales (Pons, 2004).

En este sentido, la articulación de políticas y proyectos educativos destinados a alfabetizar e incorporar las nuevas tecnologías en el campo de la educación de personas adultas se convierte en una necesidad de primer orden para el desarrollo democrático de la sociedad (Area, 2004).

Por su parte, Casado (2006), al hacer referencia a las imbricaciones que existen entre universidad y tecnologías de la información y la comunicación, asegura que:

Enseñar y aprender en la sociedad de la información y del conocimiento representa un gran reto para las universidades en general, y para los profesores en particular, porque requiere un cambio de paradigma pedagógico que, necesariamente, conlleva a transformaciones profundas en los modelos organizativos de las instituciones académicas y universitarias, así como en la forma de organizar, transmitir y construir conocimientos. Se trata, en suma, de un cambio cultural de gran magnitud que afecta no sólo a la manera de concebir los aprendizajes y la tecnología, sino también a la propia estructura y organización interna de las universidades, hoy por hoy todavía bastante burocráticas y jerarquizadas. Pero, sobre todo, afecta al nuevo rol que tanto las universidades como los centros de investigación deberán desempeñar en esta nueva sociedad de la información, la innovación, la creatividad y el conocimiento (Casado, 2006).

Ante la plena consciencia que existe hacia lo anteriormente expuesto, Casado (2006) plantea que, en casos como el de las universidades españolas, se asiste a una situación paradójica puesto que, aunque no faltan llamados que continuamente convocan al cambio desde las estructuras directivas y académicas de las universidades, al mismo tiempo éstas no intervienen en el cambio de cultura y estructura organizacional:

Apelan y resaltan la importancia del talento creativo e innovador como elemento clave y diferenciador, pero no crean las condiciones favorables y/o sistemas de recompensas y motivación para que estos talentos y liderazgos innovadores emerjan. Parece que, en la práctica, ni la institución ni los profesores universitarios españoles están dispuestos a renunciar y ceder parte del poder que les confiere el rol institucional tradicional. Esta circunstancia, entre otras cosas, evidencia una clara “resistencia al cambio” por parte de las instituciones académicas tradicionales (Casado, 2006).

Para este autor, hay dos grandes desafíos que tienen ante sí tanto las instituciones universitarias españolas como los profesores que hacen vida académica en ella: Por una parte, debe adoptarse un nuevo rol “facilitador” del aprendizaje. En este sentido, ya Pons (2004) venía señalando la creciente necesidad de que el docente no sea un mero transmisor de conocimientos sino que ofrezca desafíos y alternativas de trabajo a sus estudiantes con el fin de que les ayude a construir y posicionarse de una manera crítica, activa y creativa sobre determinados contenidos; siendo ésta la forma en que la educación colabora formando mentalidades, identidades personales y sociales, y personas más sensibles capaces de situarse de otra manera delante de los problemas. Es decir:

El nuevo profesor tendrá que ceder y/o compartir con los alumnos el protagonismo en el proceso educativo y deberá entender que su

función no se limita a transmitir conocimientos, sino a buscar medios para que los estudiantes descubran esos conocimientos y sean capaces de aplicarlos en la vida real. La transmisión de conocimientos desde un foco activo hacia receptores pasivos, cada vez más da paso a una consideración de que el aprendizaje es un proceso personal en el que intervienen multitud de factores, y que puede favorecerse teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de las personas proponiendo diferentes estrategias, y personalizando éstas y otras actividades formativas (...) [El docente universitario] deberá convertirse en un constructor de “comunidades de aprendizaje” y “redes de conocimiento”. Y, por supuesto, deberá estar preparado para no perder el control del aula, ya sea presencial o virtual. Pero, sobre todo, deberá ser capaz de convertirse en un auténtico dinamizador y facilitador de los aprendizajes junto a sus alumnos, y también arquitecto de redes de conocimiento junto a sus colegas y profesionales del entorno económico, social y cultural de la universidad (Casado, 2006).

El otro desafío al que hace alusión Casado (2006), lo constituye la incorporación de las TIC en todos los procesos de gestión y educación y, consecuentemente, la alfabetización digital de todos sus miembros, especialmente el profesorado, como estrategia de transformación y cambio “para que la universidad sea cada vez más generadora de

nuevos conocimientos y los difunda con mayor competencia y eficacia”.

Para concluir, Casado (2006) también llega a un conjunto de conclusiones luego de su estudio, las cuales apuntan a que tanto enseñanza y aprendizaje en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento constituye un gran reto para la universidad en general, porque conlleva a un cambio de paradigma pedagógico y andragógico, y en la forma de organizar, transmitir y construir conocimientos.

Este cambio en la forma de concebir los aprendizajes, afectaría la propia estructura organizacional de las universidades y, aunque las cúpulas directivas institucionales de las mismas están conscientes de ello y convocan al cambio, no suelen ni tocar y/o intervenir en la cultura organizacional tradicional, lo cual suele ser bastante contradictorio o paradójico.

Por otra parte, la incorporación de metodologías de formación interactivas (presenciales, semipresenciales o a distancia) en función del uso intensivo de las TIC, exige innovaciones continuas en los modelos formativos y educativos al mismo tiempo que se requiere de una redefinición de los profesores como formadores y agentes activos en el uso de las TIC de forma provechosa; ya no se trata de transmitir conocimientos, sino de “buscar medios para que los estudiantes descubran dichos conocimientos y sean capaces de aplicarlos en la vida real” (Casado, 2006). El indiscutible desarrollo de las TIC, así como su aceptación e incorporación vertiginosa en distintas esferas de la sociedad,

ha conducido en un lapso de tiempo relativamente corto a importantes transformaciones contemporáneas cuyas repercusiones más evidentes son apreciables en la cantidad, el tiempo y la forma como se difunde, dispone, aborda y concibe la información, en el propósito y configuración de la construcción del conocimiento, así como en la concepción, los recursos y estrategias de que se dispone para consolidar procesos acelerados de comunicación.

En virtud de que la educación, como proceso social, no es ajena a tales transformaciones, se ha considerado pertinente iniciar estas puntuales reflexiones teóricas a partir de la relación que entre las TIC y la Universidad se han concebido en el marco de la contemporánea Sociedad de la Información y el Conocimiento.

A) La sociedad de la información y del conocimiento, TIC y universidad

A partir de la evolución de la era industrial y su metamorfosis hacia la era de la información, la sociedad en general ha venido asistiendo a cambios progresivos en cuanto a la concepción y configuración de sí misma, situación en la que los medios de comunicación y las TIC han demostrado su influencia sostenida en una nueva e insalvable forma de concebir lo multicultural, tanto a la luz de lo local como de lo global (mundial), modificando, generalizando y/o sustituyendo algunos aspectos de autoidentificación tradicional colectiva por otros (Martínez, 2007); y es en esta nueva forma de sociedad que se ha asumido a la interacción en la red como la forma expedita para establecer vínculos y relaciones personales y colectivas,

en el marco de nuevas formas de producción, desarrollo y organización sociales (Castells, 2000, c.p. Calzadilla, 2008).

Con la consolidación y desarrollo de las TIC, los nuevos códigos y hábitos de comunicación en las relaciones, así como su velocidad en diversas facetas de la existencia humana, ha pasado a ser una de las características fundamentales de esta Sociedad de la Información y del Conocimiento, lo que ha ocasionado que el discernimiento generalizado de los hechos y situaciones históricas sea considerado como una necesidad impostergable cuyo solución opere casi instantáneamente con el acontecimiento, generando lo que Martínez (2007:8) refiere como “sincronismo informativo” entre todos los “ciudadanos del mundo” pertenecientes a esta aldea global (ya aludida por Marshall McLuhan) con accesibilidad inmediata a un prisma ilimitado de contenidos.

Por otra parte, la notoria reducción (por no decir desaparición) de las distancias como barrera física en la comunicación, y la creciente capacidad (en términos de volumen de producción, desplazamiento y almacenamiento) en la maniobrabilidad de los contenidos (en gran medida gracias a las posibilidades de la digitalización y la inmaterialidad), forman parte de los aportes sustanciales de las TIC que hacen posible la alta movilidad, difusión e intercambio de ideas en la construcción constante del conocimiento que, independientemente de su novedad, resulte cualitativamente pertinente para el crecimiento social.

No obstante, con el acceso global a la información (y la consecuente saturación que esto desencadena), gracias a las TIC, autores como Cabero (2007) y Martínez (2007) han venido advirtiendo sobre el riesgo que existe en cuanto a dar por sentada una relación natural e inmanente entre información y conocimiento, al mismo tiempo que también se dé por cierto que el acceso a grandes cantidades de información implique estar verdaderamente más informado.

Con la trascendencia de la globalización desde lo económico hacia lo social, la Sociedad de la Información y el Conocimiento exige que las personas constituidas en usuarios efectivos, eficaces y eficientes de las TIC, establezcan criterios de valoración y evalúen críticamente la calidad de la información a la que tienen acceso; sobre todo porque para contrarrestar los peligros mencionados por Cabero (2007) se requiere de un activo usuario formado y capacitado para participar en la transformación de la información hacia la constitución de un conocimiento fiable, con las implicaciones científicas, morales, éticas y contextuales que conlleva la valoración de contenidos, asumida ésta de forma individual o en colectivo (colaborativamente).

De esta visión de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, autores como Cabero (2007:3 y 4), han establecido una caracterización fundamental de la misma, a través de la cual es posible tanto apreciar su configuración esencial, como obtener una aproximación de las exigencias y necesidades que la Universidad debe asumir, y que se han establecido progresivamente como parte de su cotidiana

realidad. Así, la Sociedad de la Información y el Conocimiento:

- Al ser globalizada posibilita que ciertos fenómenos políticos, sociales, económicos, culturales, religiosos y académicos puedan ser referenciados y conocidos a nivel mundial.
- Halla en las TIC los elementos sustanciales para su desarrollo y potenciación, sobre todo desde la perspectiva comunicacional.
- Ha favorecido la aparición y consolidación de nuevos sectores y formas laborales, en gran medida gracias a su vinculación con el desarrollo de las TIC; con el surgimiento del nuevo conocimiento, también se han consolidado nuevas profesiones y profesionales que deben ocuparse, entre otros aspectos, del desarrollo y evolución de las tecnologías requeridas en la evolución de esta forma de sociedad (Martínez, 2007:10).
- Requiere de ciudadanos que estén en la capacidad de desenvolverse críticamente ante el elevado volumen de información que se sustenta en la celeridad y amplitud con que se dispone de la misma, gracias a las TIC.
- Representa la sociedad del aprendizaje y divulgación en la que los conocimientos no están circunscritos a las tradicionales instituciones formales de educación, ni se deriva exclusivamente de las experiencias tradicionales académicas de aprendizaje.
- Está constituida por personas que asumen la necesidad de formarse durante toda su vida.

- Ha impactado toda la sociedad, particularmente al sistema educativo formal, informal, y no formal; desde los niveles iniciales hasta el universitario.
- Exige a sus ciudadanos pasar del conocimiento fundamentado en la memorización a una inteligencia distribuida, en la que resulta importante la interconectividad, intercambiabilidad y la interacción como práctica de construcción de conocimiento.

En este contexto, y en consonancia con lo que plantean Buendía y Martínez (2010), si el rol protagónico del conocimiento reposa en su valor como activo intangible que es el resultado del desarrollo de ideas cuyas derivaciones podrían responder a las crecientes exigencias del entorno en materia económica, social, tecnológica, ambiental, académica e inclusive, comunicacional, entonces la construcción del conocimiento requiere del replanteamiento, reestructuración, reorganización y consolidación de los sistemas educativos a favor de la visión del aprendizaje permanente, en el cual se transfiere mayor autonomía y responsabilidad hacia la persona que se constituye en centro de su aprendizaje integral con la finalidad de responder a una sociedad que constantemente exige de sus ciudadanos el continuo y constante desarrollo de habilidades, competencias y “de su potencial personal en beneficio de ellos mismos y de su contexto” (Buendía y Martínez, 2010:83).

De esta manera, esta transformación vertiginosa de la sociedad ha exigido de la educación el hacerse copartícipe en función de consolidar una visión en la que la enseñanza y

el aprendizaje sean “para la creación, aplicación, el análisis y la síntesis del conocimiento, así como para la toma de decisiones, resolución de problemas y aprender cómo aprender” (Buendía y Martínez, 2010:84), asumiendo además que la motivación y la incorporación de experiencias personales o colectivas de calidad constituyen un punto crítico para la formación del ciudadano de esta Sociedad de la Información y del Conocimiento.

En este orden de ideas, resulta evidente que la ubicación de información (deslocalizada del individuo y de su contexto inmediato) deja de representar una preocupación durante los procesos de formación de las personas, y que la Universidad contemporánea, al ser tradicionalmente un generador y transformador de conocimiento, debe asumir la formación en lo que a selección, interpretación, evaluación y empleo de la información se refiere, democratizando el conocimiento al mismo tiempo que “media e interconecta diferentes discursos en la sociedad”, sin que la dimensión temporal, espacial y cultural se constituyan en factores de impedimento para cumplir con su labor (Cabero, 2007; Buendía y Martínez, 2010).

A partir de las características de la Sociedad de la Información y el Conocimiento referidas anteriormente, la educación potencia su papel de por sí ya relevante, en cuanto a la producción, transmisión y formación del conocimiento, así como su divulgación y comunicación a través de las TIC (Buendía y Martínez, 2010).

Sin embargo, a raíz del desarrollo de nuevas formas de interrelación individual y colectiva gracias a las TIC, la Universidad debe enfrentar un proceso constante de adaptación para ofrecer una educación que garantice a los estudiantes un verdadero crecimiento en los niveles de conocimiento a través de procesos de enseñanza y aprendizaje que posibiliten hacer uso efectivo y crítico del gran volumen de información que continuamente se genera en espacios como Internet.

Para ello, la institucionalidad universitaria ha debido afrontar situaciones (psicológicas, en gran medida) en relación con las TIC, como por ejemplo el rechazo o, en todo caso, el desconcierto que en algún momento experimentan algunos docentes (más que los estudiantes) o ciertos adultos (más que los jóvenes) con su incorporación, sobre todo, en virtud de un sistema formativo que se ha caracterizado tradicionalmente por ser transmisivo y centrado exclusivamente en la perspectiva del profesor; o por otra parte, el arrebató en los niveles de aislamiento e individualismo que, en algunos usuarios, ha significado la incorporación de las TIC en un mundo de exacerbada competencia (Calzadilla, 2008).

Las transformaciones que la globalización ha generado en las instituciones sociales ha impulsado a las universidades a hacerse copartícipe de tales cambios en grado progresivo y en función del contexto de su relación así como de su área de formación y de sus posibilidades de crecimiento (Martínez, 2007), por lo cual, siguiendo las palabras de Cebrián (2007), como instituciones de formación

que responden a las demandas de la sociedad y establecen relaciones e intercambios con ella, deben igualmente asumir los “cambios que han ocurrido en procesos internos de producción del conocimiento e investigación, así como una relación más estrecha con el tejido productivo de la sociedad” (Cebrián, 2007:14).

Además, la omnipresencia de las tecnologías (en particular aquellas a las que concierne la comunicación) hace cada día más indispensable la preparación de la sociedad para lograr de ellas aquellos aportes que respondan acertada y adecuadamente a las expectativas y necesidades sociales, razón de suficiente peso como para emprender y mantener acciones concretas (como reevaluación permanente de las formas de enseñar y de los currículos) que posibiliten la evolución de estos nuevos escenarios de conocimiento transversalizados por las TIC, haciendo realidad conceptos emergentes (la formación para toda la vida, la enseñanza centrada en el alumno, la educación abierta y a distancia, los cambios del rol del profesor) y, siguiendo a Cebrián (2007), generando las actuaciones necesarias que produzcan y sostengan las innovaciones y cambios que se requieren en función de “la formación de una ciudadanía para un modelo social que implica una transformación y potenciación de valores y principios que abarcan la justicia y la inclusión social, el respeto a la diversidad y el derecho de participación” (Cabero, 2007:3).

Por otra parte, con la desaparición de las barreras en los procesos de comunicación y con el exceso de información no discriminada que existe en Internet, la

Universidad constituye un espacio de referencia para que situaciones formales y experiencias informales de aprendizaje y comunicación se conjuguen en beneficio de aquellas personas que persiguen contar con la preparación suficiente como para utilizar y aprovechar la información para derivar de ella conocimiento, aminorando progresivamente el desequilibrio en el cual solamente un grupo reducido contaría con la posibilidad de participar activamente en la comunicación mundial “estableciendo criterios de pertinencia sobre los contenidos y con ello determinando qué, cuándo, y cómo llegan, cuáles y a quién” (Martínez, 2007:7); por lo cual, tal y como lo presenta Calzadilla (2008:31), “una nueva educación intenta surgir como respuesta ante las necesidades formativas que tienen los individuos en la sociedad del conocimiento”, una educación que, al incorporar las TIC en las actividades educativas en apoyo al docente y al estudiante, permite estratégicamente la conformación de grupos de trabajo cuya movilidad e intercambio permanente, unidos a la orientación de los profesores, representan estrategias válidas para la transformación de la información, distribuida y accesible por Internet, en conocimiento (Cebrián, 2007; Martínez, 2007).

Si en otros momentos históricos, la universidad era concebida como un espacio de formación e investigación, en la contemporaneidad se ha asumido como entorno integrador y promotor de la innovación, al mismo tiempo que impulsora de los cambios que se requieren; por ello, ha ido incorporando creciente y sostenidamente las ventajas de las TIC (asociadas a la producción de conocimiento) como un importante mecanismo de ampliación y acceso colectivo a

fuentes confiables de información, así como programas de formación permanente relacionada con la generación de nuevo conocimiento (Cebrián, 2007).

La incorporación de los estudiantes universitarios al mundo laboral, implica en la mayoría de los casos comprender la concepción de su carrera en un contexto tecnológico desarrollado y cuyas exigencias representan cambios constantes en el conocimiento adquirido en las aulas; por ello, las posibilidades que ofrecen dichos desarrollos tecnológicos hacen posible el retorno de los profesionales a la universidad en la búsqueda de su formación permanente (apoyados con la misma tecnología que los invita a regresar a espacios de formación) (Cebrián, 2007).

Consecuentemente, ante la necesidad de mantener procesos de enseñanza y aprendizaje cuya orientación trascienda las barreras netamente disciplinares y constituya un aporte para la vida personal y profesional del estudiante, la Universidad ha venido constituyendo espacios cuyas incorporaciones tecnológicas representan ventajas formativas actualizadas para el desarrollo educativo del aprendiz, del docente y de la institución misma (Calzadilla, 2008). Al mismo tiempo, en las universidades, la mediación tecnológica debe asumirse como instrumento de apertura a la (in)formación y comunicación para quienes por distintas razones no han podido dar continuidad a sus estudios en la etapa universitaria, reduciendo la brecha de acceso al sistema (Calzadilla, 2008).

Aunado a lo anterior, nuevamente Cebrián (2007) y Calzadilla (2008) establecen la precaución que debe observarse en cuanto a premiar el fundamento material antes que lo que se puede y aspira lograr con su uso.

En ese sentido, la infraestructura tecnológica no puede constituir el valor máspreciado en la educación universitaria mediada por TIC, sino que lo prioritario son las capacidades con que cuentan sus estudiantes para “adquirir, crear, distribuir y aplicar creativa, responsable y críticamente los conocimientos, en un contexto donde el veloz ritmo de la innovación científica y tecnológica los hace rápidamente obsoletos” (Calzadilla, 2008:33).

Por lo tanto, es importante tener claro que la relación TIC y Universidad no responde a un criterio de cuantificación, puesto que no se trata de disponer de más y mejor (o última) tecnología, sobre todo en virtud de que los cambios no ocurrirán con la exclusiva consolidación de nuevo equipamiento; muy por el contrario, las TIC requieren lo que Cebrián (2007) ha denominado “racionalidad pedagógica”, según la cual los recursos tecnológicos representan herramientas o medios para “mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje” Cebrián (2007:17); anticipando situaciones en las que la incorporación de “lo virtual en el mundo educativo universitario representa espacios para que la comunidad universitaria desarrolle procesos de comunicación, gestión y servicios, investigación, enseñanza y aprendizaje (...) intercambiando conocimiento y desarrollando experiencias” Cebrián (2007:17), gracias a la

incorporación de las TIC en circunstancias como las prácticas profesionales docentes.

La importancia de esta racionalidad pedagógica permite a Calzadilla (2008), argumentar que, si con las tecnologías aplicadas a la educación se busca generar entornos de aprendizaje nuevos o alternativos, no es recomendable priorizar o enfocarse exclusivamente en “los conocimientos técnicos y generales sobre el uso y funcionamiento de los nuevos medios tecnológicos, [puesto que] también hay que comprender las implicaciones de dichos medios en los procesos de aprendizaje” Calzadilla (2008:32).

En otras palabras, la formación en materia de uso de las TIC, debe trascender lo técnico u operativo, por cuanto debe abordarse la comprensión y desarrollo de la didáctica para el uso pedagógico de las mismas y conformar una perspectiva teórica consustanciada con una praxis comprometida y en constante mejoramiento (Calzadilla, 2008).

Como resultado de ello, el profesorado universitario además de especialista en contenidos debe contar con los conocimientos para el abordaje educativo de las TIC, así como estar en capacidad de ayudar a los estudiantes en su construcción del conocimiento, evidenciando las prácticas recomendables que, inclusive mediadas por las tecnologías, centren la enseñanza en el estudiante y el uso adecuado, acertado, que de las TIC pueda hacer (Cebrián, 2007).

Así mismo, con las nuevas formas de relación y comunicación, a los docentes corresponde la labor de ser usuarios y promotores de la utilización crítica de las tecnologías, sobre todo en virtud de superar la exclusión y la desigualdad, por lo que deben evitar, en lo posible, que se constituyan en un elemento de discordia o perturbador en los procesos de enseñanza o aprendizaje (Calzadilla, 2008). Finalmente, la innovación surge desde la base del centro educativo, en las mismas aulas, a partir de la revisión y valoración de experiencias en un momento y contexto determinado, estableciendo lo logrado, lo que hay que mejorar y la capacitación a los demás docentes para la elaboración, desarrollo y evaluación de propuestas innovadoras (Calzadilla, 2008).

Sin embargo, aunque la infraestructura no es lo prioritario, es pertinente que la acción docente se vea fortalecida con otros servicios de apoyo institucional a la innovación, de forma tal que los cambios puedan ser apreciados en función de los beneficios obtenidos y compartidos institucionalmente con otros docentes y estudiantes (Cebrián, 2007).

B) La enseñanza presencial universitaria apoyada con las TIC

En la historia de la universidad, la exposición transmisiva a través de la oralidad ha constituido uno de los epicentros de la pedagogía en el aula universitaria, razón por la cual las clases expositivas del profesor con escaso apoyo visual (y en ocasiones, ninguno) resulta una estrategia comúnmente desarrollada por la mayoría de los docentes

que son copartícipes de la modalidad de enseñanza presencial universitaria (Cebrián, 2007).

Sin embargo, es necesario señalar que la enseñanza presencial contemporánea ha sido realmente importante en la socialización del conocimiento, sobre todo, en virtud de las relaciones interpersonales que motiva establecer, por lo cual, autores como Calzadilla (2008) indican que lejos de menospreciar la presencialidad, lo que se consigue con el apoyo que ofrecen las TIC a esta modalidad de enseñanza y aprendizaje, es ampliar el tipo de experiencias formativas de los estudiantes, quienes además de construir conocimiento per se, hacen uso de medios que van a encontrar por todas partes en el desenvolvimiento de su vida profesional, pues forman parte de la cultura tecnológica globalizada.

Con la incorporación de las TIC como formas de apoyo en esta modalidad, debe considerarse con detenimiento cuál es la mejor forma de proponer y gestionar exitosamente el uso de las tecnologías en las aulas universitarias; en este sentido, se tiene claro que los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la modalidad presencial, no cambiarán significativamente por el simple hecho de introducir las TIC, por lo cual es necesario plantearse clara e intencionadamente cuáles constituyen los cambios viables y pertinentes en las prácticas pedagógicas que permitan el aprovechamiento real de las tecnologías.

En este punto, es pertinente recordar, en primer lugar, que “no basta con la adquisición de la tecnología, sino

(...) disponer de un verdadero proyecto innovador, un proyecto de mejora educativa, y después preguntarnos cuál es la tecnología adecuada” (Cebrián, 2007:23), porque, en segundo lugar, es posible que se de la incorporación tanto de medios tradicionales como de nuevas tecnologías, sin variar el resultado de la enseñanza.

En función de ello, el aporte de la tecnología en un proyecto de innovación en el aula puede entenderse y asumirse desde dos enfoques: el primero, que asume la tecnología como “un nuevo material didáctico que antes era imposible de producir, y que ofrece nuevas posibilidades audiovisuales y una nueva interacción entre los materiales y los alumnos” (Cebrián, 2007:23) o el segundo, que asume la tecnología “como un medio, y no como un producto, que permiten una nueva comunicación entre los elementos personales de la educación” (Cebrián, 2007:24), estableciéndose nuevas posibilidades comunicativas a través de, por ejemplo, Internet, entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes en contextos espaciales y temporales diferentes.

Lógicamente, en la modalidad de enseñanza presencial, la incorporación de las TIC en el aula representan una forma de innovación que se justifica si introducen efectivamente una mejora, es decir, un cambio realmente favorable en la dinámica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ajustándose a las circunstancias en las que se llevan a cabo cada uno de ellos, respondiendo a las necesidades del estudiante y del docente en esta modalidad, y constituyéndose en medio o herramienta que facilita la

comprensión, la reflexión y la relación con el conocimiento; todo ello sin perder de vista que la universidad, gracias a las exigencias de la sociedad actual, debe ajustar constantemente su dinámica en virtud de una revisión permanente de los procesos de innovación y de los productos o logros derivados de la misma (Cebrián, 2007).

El sentido de incorporar las TIC en actividades presenciales radica en que las primeras contribuyan en la generación de cambios significativos en el desarrollo de las segundas, influyendo en las formas de involucrarse en el propio aprendizaje, por cuanto proporcionan nuevos modos de acceso, comunicación y transformación de la información en un modelo centrado en la autonomía del estudiante. Evidentemente, con las TIC también cambia el papel del profesorado (quien se torna más en un asesor, dinamizador y seguidor de los procesos); e igualmente ocurren transformaciones significativas en la correlación existente entre la teoría y la práctica, en la cual, se asume un uso crítico y creativo de los recursos tecnológicos a disposición, conduciendo al “establecimiento de mejores vínculos entre el aprendizaje en la práctica (...) y la formación teórica en la universidad” Cebrián (2007:30).

Siguiendo con este autor, interrogantes como ¿qué tecnología contribuye con los objetivos propuestos?, ¿cómo y para qué se puede integrar la tecnología en el proceso de enseñanza y de aprendizaje?, ¿cómo dicha tecnología representa una mejora en tales procesos?, ¿cuál es la mejor forma de utilizarla?, representan planteamientos básicos muy útiles para un docente en el momento de determinar

cuál va a ser el rol de las TIC en el cambio o innovación que planea llevar a cabo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, bajo la modalidad presencial. De allí que razonablemente se plantee que la innovación en el aula universitaria siempre sea intencional en cuanto a hacer más eficaz la enseñanza y el aprendizaje en función de los propósitos establecidos en el curso, en donde no sólo importa la difusión e implementación de la estrategia, sino también el desarrollo profesional y las oportunidades que brinda la innovación para la formación de los estudiantes, quienes deben constituirse en el centro de estrategias mediadas con las TIC.

Entonces, considerar los problemas, limitaciones, dificultades, necesidades que se tiene en la enseñanza o aprendizaje, y el apoyo que pueden brindar las TIC para mejorar tal situación, al igual que la constante revisión y análisis sobre la enseñanza que se está llevando a cabo y el aprendizaje que se está produciendo (Cebrián, 2007), constituyen consideraciones de orden pedagógico que coadyuvan a que la selección de la(s) estrategia(s) didáctica(s), de los recursos y las actividades que se aspira a desarrollar resulten acordes entre sí y contribuyan a la generación de experiencias de enseñanza y aprendizaje armónicas para los estudiantes copartícipes en un curso presencial.

Por otra parte, es sabido que con la incorporación de las TIC a la práctica docente no es imprescindible disminuir las horas en los cursos presenciales en virtud de que lo que se pretende es fortalecer la experiencia de enseñanza y de

aprendizaje de los estudiantes, haciendo uso de las tecnologías como un medio para mejorarla.

Autores como Escamilla (2010) han establecido que, con la modalidad presencial apoyada con las TIC, las universidades no descuidan su compromiso social y académico, sino por el contrario, incursionan en un modelo que “permite desarrollar en cierta medida las habilidades necesarias para la nueva economía y la globalización” (Escamilla, 2010:43).

La incorporación de las TIC en la docencia influye directamente en sus procedimientos tradicionales sobre todo en lo que a la comunicación “frente a frente” se refiere; no obstante, las formas tradicionales de enseñanza, con la incorporación de las TIC, reconocen factores como la autonomía del estudiante, la pertinencia de la comunicación mediada y, fundamentalmente, la consolidación de la relación entre la comunicación mediada y la auto-dirección del aprendizaje por parte el estudiante (Cebrián, 2007).

Fundamentado en tal motivo, Pérez (2007) establece que en la enseñanza presencial, gracias a la flexibilidad y adaptabilidad de las TIC, especialmente Internet, hacen posible su incorporación en la metodología docente, representando un elemento de cambio en la situación de enseñanza y de aprendizaje y en la concepción del rol que debe desempeñar el estudiante.

Desde luego, en un curso presencial apoyado con TIC, el docente debe plantearse obtener el mejor partido de la

tecnología, aprovechando sus características interactivas (sincrónica o asincrónica), sus posibilidades multimediales, y sus capacidades para desarrollar simulaciones, modelaciones, tutorías inteligentes, juegos educativos, etc. (Escamilla, 2010); lo cual exige la consideración del uso equilibrado y complementario de diversos recursos, (re)definiendo las funciones de los espacios y soportes, así como la adaptación a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes quienes deben asumir el control autónomo del mismo incorporando habilidades y competencias en las que posiblemente no hubieran recibido formación alguna y que intuitivamente les permite monitorear lo que están aprendiendo (Cebrián, 2007).

Hágase la salvedad, en cuanto a la incorporación de las TIC en la modalidad presencial universitaria, de que es posible que deba apoyarse a los estudiantes con algunos contenidos formativos sobre las tecnologías asumidas, debido al desconocimiento de sus beneficios; del mismo modo, hay que estar prevenido sobre la manifestación de algunas conductas (esperadas o no) por parte de los estudiantes al entrar en contacto con experiencias de este tipo, así como hay que informarles sobre el valor (académico, profesional y social) del aprendizaje a adquirir gracias a una propuesta de enseñanza presencial apoyada tecnológicamente (Cebrián, 2007). Parte de la versatilidad de la tecnología radica en el hecho de que puede cumplir diferentes funciones, por ejemplo, atraer la atención durante la clase, evaluar un aprendizaje, introducir o generar una dinámica particular en el aula, almacenar información,

motivar la experiencia en la generación del conocimiento, etc. (Cebrián, 2007).

Consecuentemente, repetir los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje con las TIC no tiene sentido, mucho menos si con las ventajas tecnológicas es posible fundamentar la enseñanza en un aprendizaje flexible, abierto, activo y centrado en el estudiante, cubriendo las carencias de la enseñanza tradicional y ofreciendo al estudiante mayores posibilidades de adquirir conocimiento gracias a las experiencias complementarias que se pueden generar (Cebrián, 2007). Además, con la flexibilidad de las TIC, la organización del aprendizaje y el control de la enseñanza pueden ser asumidas por los estudiantes, quienes de forma activa y participativa orientan su aprendizaje hacia la práctica y la resolución de problemas, esto con el apoyo de recursos tecnológicos.

No cabe duda de que el estudiante implicado en actividades “en línea”, tiene la oportunidad de involucrarse y participar en función de su disponibilidad de tiempo, asimismo su imagen es reconocible por elementos que trascienden la apariencia física, por ello, los estudiantes presenciales que tienen acceso a plataformas tecnológicas similares a las utilizadas en educación a distancia, desarrollan motivaciones y estrategias de aprendizaje concordantes con sus expectativas de ubicuidad y necesidades de flexibilidad (Escamilla, 2010).

Finalmente, según Bartolomé (1995) citado por Cebrián (2007), es posible establecer tres tendencias fundamentales de enseñanza presencial a través de las TIC.

La primera responde a un modelo representado por una visión absolutamente transmisiva (enfoque similar al de una clase magistral), centrado en el docente y tiene como objetivo la transferencia y transmisión de información mediante las tecnologías; en este caso, pareciera que lo más importante es la trascendencia de la información, la cual debe ser de calidad y significativa para el estudiante.

La segunda se relaciona con un modelo centrado en el estudiante, en su participación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y en la interactividad del alumno con el curso (enfoque centrado en los materiales de apoyo y en el papel que cumplen en las posibilidades de ejercitación); aquí la preocupación está en los procesos interactivos y comunicativos de los estudiantes con materiales, ejercicios y otros alumnos.

La tercera se desprende del modelo cooperativo o colaborativo, en donde además de emplear todas las posibilidades comunicativas de las tecnologías, el estudiante se hace copartícipe de una experiencia colectiva de aprendizaje que descansa en la articulación de relaciones de diversa índole en función del logro de unas metas compartidas por todos los compañeros involucrados.

5) Todavía sobre las posibilidades educativas de aquella web 2.0

Tal y como lo plantean Santiago y Navaridas (2012), la Web 2.0 se ha asumido como el paradigma de interacción en Internet sustentado en la colaboración y la cooperación de sus usuarios, gracias al conjunto de herramientas que hacen posible, además del acceso, selección y organización de información acorde con el gusto y preferencias de ellos, la participación social en línea y la creación de contenidos que son generados y publicados en función de su utilidad, significación y relevancia, en espacios virtuales concebidos para ello.

Desde el punto de vista de la educación, Herrera (2007) al referirse a la Web 2.0, señala que más de hablar de un aula sin muros, se habla de una segunda aula que, aunque abierta y diseminada geográficamente, se encuentra interconectada tecnológicamente de tal forma que se constituye en un espacio en el que se desarrolla una nueva dimensión didáctica sustentada por herramientas potentes y flexibles.

En este sentido, si con la Web 2.0 el protagonista es el usuario que accede, comparte y genera contenidos labrándose paralelamente una reputación que influye en la atención y confianza que genera alrededor del contenido (Santiago y Navaridas, 2012), entonces, en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que cabalgan en esta nueva forma de concebir la comunicación en red, los protagonistas del hecho educativo serán los estudiantes y los docentes que se involucren en la gestión del conocimiento a través de la red, con visión de horizontalidad y dispuestos a participar en un proceso de retroalimentación constante que permite no sólo

crecer socialmente en una red, sino obtener el mayor provecho del esfuerzo colectivo en la construcción del conocimiento (Herrera, 2007).

No obstante, Herrera (2007) recuerda que en la web no todo tiene el mismo valor en virtud de la existencia de una meritocracia que influye en el abordaje del conocimiento, por lo cual se asume que

El conocimiento profundo de la materia tratada es un valor fundamental para crear contenidos, pero también lo es la capacidad para transmitirlo y convertirlo en moneda de circulación social. Es decir, aquel autor que no sólo sepa de lo que está escribiendo, sino que además sea capaz de crear una comunidad a su alrededor y de repartir juego entre sus lecto/escritores será el que encabece la iniciativa. Es lo que se llama superusuario de la web. Y estos individuos ya empiezan a tener un poder que en ocasiones se puede comparar con el de ciertas figuras mediáticas (Herrera, 2007:20).

Esta transformación producida en internet, a un modelo de lectura y escritura que ha hecho evolucionar al usuario de un lector pasivo a un gestor que opina, crea y genera contenidos (información y conocimiento), se ha convertido en un recurso revolucionario para la educación, puesto que la esencia del medio unida la naturaleza de las informaciones y los contenidos en internet, hace posible generar espacios de interacción e integración

fundamentados en intercambios colectivos que no responden a estructuras rígidas y preconcebidas (Santiago y Navaridas, 2012):

Ello implica una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, pero también la dificultad de saber moverse, de ser capaz de discernir contenidos significativos, de desplegar criterios que guíen. Es aquí donde tienen un papel de suma relevancia los “nuevos” profesores, los profesores “alfabetizados” (Santiago y Navaridas, 2012).

Adicionalmente, debe considerarse el hecho de en la Web 2.0, originalmente, no se concibe la existencia de un gran público masivo, sino que se asume la existencia de “nanoaudiencias” o “micropúblicos” especializados, críticos, participativos y sumamente exigentes, los cuales “constituyen en función de intereses comunes, nichos de interés muy concretos” (Herrera, 2007:20) y hallan en el artículo, el post o el mensaje la unidad mínima de contenido necesaria para cambiar la web por su propia acción consustanciada con la reacción de otros usuarios que participan en procesos continuos de diálogo colaborativo (Santiago y Navaridas, 2012). Al fundamentar el funcionamiento de la web 2.0 en una metáfora accesible, personalizada, versátil, multimedia y, desde luego, colaborativa, también se ha concebido y consolidado un ilimitado espacio digital donde confluyen los componentes técnicos y las concepciones educativas.

Es decir, que metafóricamente hablando, la sociedad está siendo copartícipe, en la contemporaneidad, de la construcción de una dimensión del conocimiento donde intercambian y crean, ininterrumpidamente, las figuras de "las actuales corrientes pedagógicas [que] proponen un enfoque constructivista, afianzado en las teorías de Lev Vigotsky, y un aprendizaje significativo, reivindicando el trabajo de David Ausebel y Joseph Novak" (Herrera, 2007:25) conjuntamente con las figuras que han impulsado "el movimiento por el software de código abierto (...) capitaneado, entre otros, por Eric S. Raymond, el sistema operativo Linux de Linus Torvald y las iniciativas de software libre del Proyecto Gnu de Richard Stallman (...) [así como] Napster con Shawn Fanning a la cabeza, y las licencias no restrictivas de autoría Creative Commons de Lawrence Lessing" (Herrera, 2007:21).

En este contexto, resulta pertinente emparentar con la visión de la Web 2.0 que se ha referido aquí, dos aspectos relacionados con esta investigación: en primer lugar, hacer una puntual referencia a cómo los estudiantes universitarios están concibiendo el Internet y, por consiguiente, desarrollando hábitos y prácticas de uso relacionadas con él; en segundo lugar, presentar algunos aspectos sobre el podcast, una de las versátiles herramientas (o medio) que ha contado con mayor desarrollo y preferencia por parte de los usuarios de la web.

A) Los estudiantes universitarios y sus hábitos en internet (antes de la IA)

Como ya se ha dejado entrever en apartados anteriores, las habilidades comunicacionales individuales y (intra-inter)grupales de los docentes y de los estudiantes se han reorientado progresivamente gracias a las posibilidades de acceso, manejo, intercambio, revisión, reescritura y publicación de contenidos (en textos escritos, audiovisuales, multimediales), que ofrecen las herramientas en Internet.

Ello ha comportado que los protagonistas del hecho educativo, resguardados en una acertada y apropiada propuesta de experiencia pedagógica, desarrollen hábitos y estrategias académicas que permitan la apreciación continua de progresos gracias a procesos (inter)activos y de participación por parte de los estudiantes (Calzadilla, 2008).

En este contexto, Carreño e Ibarra (2013) han establecido tres hábitos frecuentes entre los estudiantes universitarios que usualmente están interconectados:

- Primero, entre los equipos de trabajo en el ámbito estudiantil universitario se ha venido manifestando progresivamente el fenómeno de informalizar (hacer informal), paulatinamente las interconexiones;
- Luego, en el entorno universitario aún existe una fuerte tendencia de concebir la búsqueda de información en la red como algo centrado en “responder a demandas académicas”;
- Por último,

Los estudiantes se aproximan al saber esencialmente por la vía textual, siendo el docente un guía para adentrarse en el conocimiento establecido en cada área profesional. A estos elementos textuales se accede por la vía de las TIC donde, sin guía docente, los estudiantes andarían por la red sin objetivos claros (Carreño e Ibarra, 2013, p.94).

De no ocurrir dicho proceso formativo y ante el hecho de que no existe plenamente un ordenamiento de la información, corresponde al usuario expeditamente conectar y construir el conocimiento en función de sus necesidades apoyándose, entre otras cosas, en el valor instrumental que tienen las redes de comunicación (cuya utilidad abarca desde la búsqueda per se de información hasta la conexión con personas significativas) (Rafaeli, Raban y Kalman, 2005, c.p. Carreño e Ibarra, 2013).

Esta situación es la que, en el contexto de países globalizadores y de países globalizados, ha propiciado una dinámica comunicacional en la sociedad contemporánea en la cual las redes interconectadas contribuyen a la construcción y existencia de un conocimiento que, si bien diverso, pudiera verse afectado por cierta forma de imposición cultural (o por la consecuente reacción de la propia cultura y sus rasgos diferenciadores).

En este sentido, aparte de un espacio con repercusiones de carácter económico, ideológico o social, accesible y con posibilidades de participación en donde

también se concibe y difunde una imagen de la misma sociedad,

las redes de comunicación, y concretamente Internet, crean un espacio multicultural que supera los límites establecidos por el estado-nación, la etnia o la religión. Buena parte de las culturas con influencia en el mundo están en este ciberespacio (...) creado por las redes (Martínez, 2007, p. 8).

En este contexto, en investigaciones como la de Carreño e Ibarra (2013), se evidencia que para un estudiante universitario contemporáneo, la conectividad representa un fenómeno de ocurrencia regular y cotidiana; apreciación que, enlazada con la visión de un Internet omnipresente y omnitemporal, ha llevado a cambiar o desdibujar la concepción de lo que debe ser considerado como público y lo que es asumido como privado, dado que en procesos comunicacionales a través de redes, el joven contemporáneo se muestra en línea “con opiniones y expresiones afectivas, utilizando textos de diversa extensión y recursos multimedia” (Carreño e Ibarra, 2013, p. 93).

Consecuentemente, el usuario (estudiante, sobre todo) no sólo puede otear más su entorno desde la comodidad de su equipo, sino que también debe estar consciente de que será visto y “revisado” con mayor regularidad de la que era posible imaginar en las últimas dos décadas del siglo XX.

Gracias a la movilidad que ofrecen los equipos portátiles (teléfonos y tabletas), el tiempo de conexión y permanencia en la red ha aumentado, percibiéndose casi como imperecedero, además, interconectadamente se publica en redes sociales, en blogs y/o en páginas webs la dinámica cotidiana, y se manifiesta públicamente preferencias hacia sitios de la misma red, hacia aplicaciones utilizadas con distintas finalidades, y hacia diversas fuentes de información (Carreño e Ibarra, 2013).

B) Brevemente, sobre el podcast

El podcast, como fenómeno, se viene desarrollando desde 2004 y se ha concebido como una forma o medio de publicación de audios o videos en/para la web. En cuanto a la conformación de los términos podcast y podcasting, la versión más aceptada y respaldada establece que éste surgió de un proceso de fusión, más bien combinación, entre las lexías iPod (dispositivo insignia de la compañía Apple por mucho tiempo) y Broadcast o Broadcasting. Aunque la empresa Apple no estaría implicada directamente en su desarrollo, sí lo estaría en su difusión y popularización a partir del instante en que los podcasts pudieron descargarse de iTunes (Palazón, 2013).

A partir del año 2005 se empieza a tener conocimiento sobre estudios empíricos cuyo interés estaba representado en el podcasting, sin embargo, aquellos cuyo centro de interés estaba relacionado con el ámbito educativo cuentan con una data más reciente, puesto que para muchos

este tipo particular de investigaciones se inicia en el año 2006.

Hasta el momento, en las investigaciones más recientes sobre podcasting desde la perspectiva educacional, se han desarrollado áreas cuyo centro de interés se ha relacionado con (Palazón, 2013):

- El uso de este tipo de grabaciones de audio con propósitos educativos; y
- Su efectividad como elemento estratégico justificado desde el punto de vista didáctico.

Para Palazón (2013), el podcasting se ha venido estudiando, sobre todo, en términos cognitivos, cuando se establece su relación con procesos de rendimiento, de enseñanza o de aprendizaje; o desde la perspectiva emotiva/afectiva, cuando se le relaciona con la satisfacción que produce su uso y otras variables. En todo caso, de ambas vertientes, se ha obtenido suficientes datos como afirmar que, con una estrategia didáctica y experiencia pedagógica bien concebidas, el podcast puede tener efectos muy positivos tanto en los procesos de aprendizaje como en la satisfacción personal que produce en el estudiante escucharlos, así como participar en su elaboración, producción y difusión.

En la actualidad, el término podcast ya no se encuentra circunscrito a la producción de archivos de audio, sino que por el contrario se ha asociado a producciones de video y a términos como screencast y podcast mejorados.

DISCURRIENDO POR UN CAMINO METODOLÓGICO

1) La Investigación Acción Participativa (en el Aula)

A partir de la revisión de diferentes autores concernientes al campo de la metodología de la investigación, puede constatarse que la Investigación Acción Participativa (IAP, en adelante), como método de investigación fundamentado esencialmente en el paradigma sociocrítico (aunque varios autores también señalan vinculación con el paradigma interpretativo), constituye un camino y una opción válida de estudio, abordaje, comprensión y transformación de la realidad y de las situaciones problemáticas de interés inmersas en ella; hechos que pueden determinarse a partir de un interés colectivo, cotidiano e inmediato de los involucrados con la finalidad de determinar prácticas concretas a través de las cuales se hallen las soluciones viables a problemas establecidos, identificados y abordados comunitariamente.

Esta concepción parte del hecho de que con el paradigma crítico se propone la búsqueda de soluciones

efectivas a los aspectos investigados persiguiendo cambiar o transformar las situaciones a partir de una teoría crítica cuyo vértice es el logro de las condiciones razonables de vida para el individuo y para la comunidad; por lo cual, la toma de decisiones para los cambios sustanciales conducentes a la transformación de la realidad y del contexto social, no puede llevarse a cabo sin la necesaria reciprocidad entre investigación, acción y/o participación socioculturalmente determinadas.

En virtud de ello, la mejora de la calidad de la acción en la situación social (Elliot, 1991; c.p. Hernández y otros, 2010:509), particularmente si de acciones educativas se trata, descansa en el abordaje de aquel problema que los participantes (docente, estudiantes o todos), desde su entorno natural (el espacio de enseñanza y aprendizaje, en este caso), establecen a partir de las necesidades de transformación y mejoramiento de su realidad, para luego proponer y desarrollar las soluciones, así como evaluar los cambios en función de las mismas (las cuales constituyen, a su vez, los hallazgos del estudio).

A) ¿Por qué este método?

Con este método de investigación, dos dualidades resultan altamente debatidas: el binomio sujeto-objeto (o investigador-investigado) y la relación teoría-práctica.

En relación con la primera, ésta es cuestionada en favor del reconocimiento de la presencia e influencia de los valores y vivencias, tanto del investigador, como de aquellas

personas involucradas en calidad de participantes y colaboradores directos en la investigación (lo cual contribuye con su carácter plenamente democrático y participativo); es así como se rechaza esta separación y se aboga por “un nuevo modelo de investigador que realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible, ecológico y orientado a los valores” (Albert, 2007:222) de todos quienes están involucrados, por derecho y voluntad, en la investigación.

En cuanto a la relación teoría-práctica, puesto que su contribución radica en ofrecer modos inteligentes, acertados y contextualizados de acción, en esta forma de investigación “las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica” (Elliott, 1993:88; c.p. Albert, 2007:222), con lo cual se genera un espacio de acción que orienta el acompañamiento y desarrollo teórico, en tanto que pertinentemente permita fortalecer la comprensión de una realidad colectiva particular.

En correspondencia con tales ideas, se ha asumido a la sección diurna 01D del tramo/trayecto 1-1 (correspondiente al primer semestre) del PFG en Comunicación Social de la UBV, como un espacio colectivo en donde la comunidad, representada tanto por los estudiantes como el docente (el mismo investigador), contaban con un conjunto de vivencias, experiencias, valores y conocimientos que debían (re)conocerse como condición indispensable para emprender cualquier práctica contextualizada que representara una manera de acción

pedagógica orientada a fortalecer procesos de aprendizaje en función de la realidad de los estudiantes de la sección como colectivo particular.

Dado que en la IAP el impacto social comunitario redunda en un beneficioso proceso de organización como consecuencia de la acción y la reflexión cíclicas fomentadas y aplicadas en un tiempo y espacio (contextos) específicos, este método se desarrolla en función del impulso que le otorgan los participantes, en virtud de que “es necesaria la implicación grupal [y] se considera fundamental llevar a cabo la toma de decisiones de forma conjunta orientada hacia la creación de comunidades autocríticas con el objetivo de transformar el medio social” (Albert, 2007:222) o, en este caso, las estrategias didácticas dentro de la praxis educativa, y de establecer los beneficios colectivos obtenidos a partir de los cambios realizados.

B) Una breve mirada en retrospectiva

Al realizar un oteo histórico, autores como Lanz (1989:7 y sig.) dejan entrever que la IAP surgió ante la necesidad de implementar ciertas prácticas de exploración del conocimiento que estuvieran dirigidas hacia la acción social y hacia una verdadera forma de participación de las personas en los descubrimientos de la investigación y en su aplicación, con lo cual se planteó una forma diferente de preparar y asumir la evolución de la comunidad pretendiendo propiciar el cambio social y la transformación de la realidad al mismo tiempo que “las personas toman conciencia de su papel en ese proceso de transformación”

(Sandín, 2003:161); todo lo cual llevó en su momento a una nueva forma de concebir al hombre y a la ciencia, al mismo tiempo que a una manera completamente diferente de compromiso con el desarrollo y emancipación de los seres humanos (Martínez, 2006:241).

Desde este punto de vista, se ha presentado a Kurt Lewin como el hito referencial histórico más importante en la IAP, por ser él quien, en el año 1944, utilizara el término por primera vez, a raíz de sus estudios científicos sobre las relaciones humanas para tratar de mejorar la calidad de las mismas; con lo cual, la comprensión y mejoramiento sustancial de dichas relaciones, representó uno de los primeros principios generadores de este método de investigación.

De hecho para Lewin, la investigación acción constituía “una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social (...) con el fin de que ambos respondieran a los problemas sociales principales” (Martínez, 2006:241), en virtud de lo cual era posible desarrollar simultáneamente el conocimiento teórico y el conocimiento práctico o, mejor dicho, construir los aportes teóricos en la misma medida que se impulsaban los cambios sociales producto de la intervención directa en los contextos determinados, “siempre con la colaboración de la comunidad implicada” (Suárez, 2002:40).

Y aunque esta visión generó interesantes iniciativas en el campo educativo durante la década de los cincuenta,

no es sino hasta los años setenta cuando resurge el interés por procesos sociales prácticos y deliberativos que no podían ser abordados desde el paradigma dominante de la investigación académica, para ese momento. Así, el desborde que sufre las posibilidades de la metodología experimental genera nuevas exigencias en cuanto a las formas de comprender el conocimiento social (Suárez, 2002).

Por otra parte, para Torres (1995:162), existen dos tendencias (llamadas por él “tradiciones”) contemporáneas de la IAP: la tendencia anglosajona de la acción y la tendencia latinoamericana de la investigación participativa.

La primera de ellas halla su génesis en la obra de Kurt Lewin, quien se constituye en el creador de la línea de investigación social ligada a la acción transformadora en 1946, cuando ya plantea el carácter participativo y el impulso democrático como aspectos inherentes a la investigación y a la transformación social, con lo cual, los avances científicos y los cambios sociales redundarían en una mayor eficacia de los proyectos indagatorios.

Estas ideas causaron gran impacto durante la década de los años cincuenta, sin embargo, gracias al impulso que cobra la metodología experimental y el paradigma neopositivista en la ciencia, la investigación acción entra en una fase estacionaria para luego resurgir en la década de los años setenta (como ya se indicara) con seguidores como Elliot, Kemmis y Carr.

En lo que a la tendencia latinoamericana se refiere, ésta presenta dos vertientes: la educativa, en la que se destaca Paulo Freire, y la sociológica, en la que figura notablemente Orlando Fals Borda.

C) Caracterización del método

Al concebir la IAP como la forma de investigación social en la cual se persigue la plena participación de la comunidad en el análisis de su(s) propia(s) realidad(es) con la finalidad de promover la transformación social para el beneficio equitativo y proporcional de todos los involucrados en la investigación, se podrá intuir consecuentemente que este método se puede diferenciar de cualquier otro en la especificidad de los objetivos de cambio social que persigue, en las clases de conocimiento que genera y aplica, y en la manera como relaciona dicho conocimiento con la acción social (Park, 1992:138) y con la praxis educativa, en el caso específico de esta investigación.

La evolución de la sociedad, y de las acciones y espacios de enseñanza y aprendizaje, implica un continuo proceso de transformación en el que deben participar sujetos que investigan y que evalúan a través de sus propias acciones colectivas, en este sentido, la IAP surge como una forma de otorgar a las personas la posibilidad de asumir y llevar a cabo acciones eficaces dirigidas al mejoramiento de las condiciones de vida, acciones que requieren de un conjunto de esfuerzos racionales conducidos intelectualmente y con una intención transformadora y emancipatoria (Park, 1992:137).

En este marco, Cendales (1990:55) establece que la investigación acción puede ser considerada como una propuesta metodológica estratégica que involucra a toda la comunidad en el conocimiento y solución de sus problemas puesto que se inscribe en un campo de acciones de capacitación que, aparte de identificar y describir los problemas, origina, en unión con la comunidad, los conocimientos necesarios para la definición de las acciones pertinentes al cambio y la transformación.

De esta forma, no sólo la relación entre el conocimiento de lo que se requiere para una mejor calidad de vida (o para un mejor proceso de aprendizaje) y lo que es necesario hacer para lograrla se hace más clara, sino que también tal conocimiento se convierte en el “elemento crucial que permite a la gente capacitarse y tener la posibilidad de decir cómo le gustaría que fuera su mundo y cómo dirigirlo (...) cómo lograr ese fin” (Park, 1992:137); y en este contexto, el investigador con experiencia se constituye en un facilitador que puede entregar un conjunto de capacidades investigativas al resto de las personas para que sean éstas quienes guíen sus procesos de aprendizaje y, consecuentemente, el proceso transformador de sus vidas (investigando la realidad para transformarla).

Por ello, Cendales (1990:55), establece que el desarrollo de este método de investigación implica un proceso de aprendizaje por parte de todos los involucrados en la investigación puesto que, al ser la comunidad el centro primordial de la IAP, deja de perseguirse el adelanto de la

ciencia y de la indagatoria misma a través de estudios exclusiva o enclaustradamente académicos. De allí que esta forma de estudio deba visualizarse como una combinación entre investigación, educaciónaprendizaje y acción, o, como también lo plantea Sandín (2003), formación, investigación y acción (triángulo de Lewin), elementos con los cuales se persigue conocer y analizar una realidad para abordar sus procesos y problemas, la percepción de las personas involucradas y conocer las experiencias vivenciales que se desprenden de la situación social concreta, y que se constituyen en generadoras de acciones de cambio de esa misma realidad (Cendales, 1990).

En función de lo anteriormente expuesto y de su evolución histórica general, autores como Cendales (1990), Sandín (2003), Martínez (2006) y Albert (2007), establecen un conjunto de características o rasgos fundamentales de la IAP, los cuales pueden ser asumidos como sus aspectos epistémicos definitorios.

Es viable iniciar su caracterización indicando que esencialmente es un método de investigación cualitativa, aunque podría incluir o requerir el conocimiento de ciertos componentes cuantitativos dentro del contexto de una problemática cualitativa. No obstante, lo importante descansa en el hecho de desarrollarse como una espiral introspectiva con múltiples momentos de planificación, acción, observación y reflexión crítica.

Otro elemento de importante consideración está representado por el hecho de que si bien es una

investigación que implica y requiere inicialmente de la colaboración de las personas, dicha colaboración no debe confundirse con el verdadero sentido de la participación; la IAP se realiza con personas implicadas y, lógicamente, es la participación la que resulta trascendente para el proceso.

En tercer lugar, este método de investigación involucra al grupo de estudiantes, a la comunidad o a la población interesada (según los propósitos de la investigativos), desde la formulación del problema hasta la interpretación de los descubrimientos y la discusión de las soluciones; esto es particularmente interesante porque la comunidad es entendida en un sentido social, es decir, como una agrupación de personas cuyos intereses comunes las hace copartícipes en una acción transformadora dentro de un grupo social.

D) Todo método cuenta con sus propias finalidades, ¿cuáles son las de la IAP?

Entonces, si la IAP persigue la construcción de un conocimiento de forma holística, identificar el potencial de cambio como función formadora para liberar al hombre e iniciarlo en el camino de la superación, bien puede establecerse como meta fundamental de este método de investigación el lograr una sociedad (y una educación) cuyas necesidades de vida (y aprendizaje) sean cubiertas a través de un proceso de transformación social (y en la práctica docente) que conduzca a una persona autosuficiente, con una verdadera capacitación psicológica y socio-política que, a mediano y largo plazo, le permitan identificar las causas de los problemas que lo afectan y a su comunidad, y le

posibiliten actuar frente a ellos de una forma eficaz, apelando y generando al mismo tiempo, conocimientos instrumentales, interactivos y críticos.

Esta meta, puede fundamentarse en lo que Park (1992:138 y sig.), presenta como los objetivos y razón de ser de la IAP:

- Lograr una sociedad y una praxis educativa, más justa donde todas las personas puedan satisfacer sus necesidades esenciales de vida y conocimiento, y gocen de las libertades básicas que confiere la dignidad humana.
- Apoyar a la persona para que sea autónoma, confíe en sí misma, crea en su propia capacidad y llegue a la autodeterminación; es decir, se persigue que la persona llegue a su autosuficiencia; aspecto que en la educación es particularmente relevante.
- Representar una intervención catalítica en los procesos de transformación social.
- Apoya las actividades organizadas de gentes del común con poco poder y escasos medios, los cuales se reúnen para cambiar facetas estructurales de su medio social en busca de la realización de una vida más plena.
- Posibilitar el inicio de transformaciones personales que conlleven a un individuo consciente, crítico, creativo, activo, seguro.
- Lograr una mayor capacitación psicológica y socio-política en las personas, a mediano y largo plazo.

- Producir un conocimiento vinculado a la acción social, al mismo tiempo que se trata de comprender mejor el problema para llegar a sus raíces.
- Formar un investigador que se relacione con los sujetos de investigación no como “objetos” fuentes de información, sino como personas con problemas por solucionar que colaboran con el investigador para conocer las dimensiones del problema y las potencialidades transformadoras de la acción colectiva.
- El conocimiento no debe ser obtenido únicamente por vía didáctica, sino también gracias a iniciativas propias que comportan la búsqueda y la investigación. El resultado debe ser trasladado directamente a la acción ya que ha sido creado con tal propósito.
- Permitir la integración del conocimiento instrumental, el conocimiento interactivo y el conocimiento crítico de forma tal que las personas no sólo lleguen a la identificación certera de las causas de los problemas que los afectan, sino que también puedan actuar frente a ellos eficazmente, llegando a nuevos descubrimientos.

Para implicar la transformación y mejora de la realidad social o educativa, la IAP puede y debe beneficiar inmediata y directamente a la comunidad involucrada (lo que se conoce como devolución y apropiación del conocimiento enriquecido por el análisis). Cabe destacar que, a partir de problemas prácticos, se obtiene un aprendizaje sobre conocimientos de la realidad concreta en virtud de que se fomenta el estudio de la problemática en sus interrelaciones

históricas y estructurales, pero en el contexto concreto de una comunidad.

Entonces, la Investigación Acción Participativa no puede asumirse exclusivamente como un método más de investigación que permite hallar soluciones a problemas sociales o educativos planteados.

Por otra parte, la visualización de acciones futuras a partir de una visión cíclica, estratégica, responsable, comprometida y sistemática permite la (re)evaluación de los resultados desde una perspectiva holística en la que las dicotomías Sujeto-Objeto (Investigador-Investigado) y Teoría-Práctica, desaparecen o pierden sentido en virtud de consolidar espacios donde sea propicio el diálogo de saberes, el intercambio de experiencias y la convergencia de conocimientos, para lograr la transformación de la realidad y el cambio social con un profundo sentido ecológico y también ético.

2) Las técnicas e instrumentos

Antes de dar inicio a la descripción de las técnicas e instrumentos, es pertinente señalar que en toda investigación cualitativa, se busca desarrollar herramientas accesibles tanto para el investigador como para los participantes que lo acompañan y lo han de apoyar durante todo el proceso investigativo, teniendo siempre presente que, primero, dichas técnicas e instrumentos han de aplicarse en el escenario natural en que se desenvuelven las

personas, comunidades o situaciones y, segundo, que las mismas deben permitir la recolección de información en el escenario o contexto donde se produce el fenómeno. Todo ello, para llegar a la descripción profunda y completa de eventos, situaciones, imágenes, percepciones, experiencias, actitudes, creencias, emociones, pensamientos individuales o colectivos, los cuales serán susceptibles de sistematización, análisis y comprensión a la luz de las preguntas de investigación (Albert, 2007).

En el caso particular de los procesos que implican investigación en el aula, la observación resulta de capital importancia para la recolección primaria de información para luego complementarla con aquellas técnicas e instrumentos que permiten la producción de información más fortalecida (a través de entrevistas o cuestionarios) y que no se encontraba previamente sistematizada.

Por ello, el investigador selecciona aquellas técnicas que, condicionadas por los intereses de la investigación, circunstancias del entorno y/o características de los participantes, garantizan la mayor y mejor obtención de información en función de la observación, registro, análisis de los datos (Albert, 2007).

Desde el punto de vista de la investigación cualitativa y, en especial, la IAP, se cuenta con la observación participante, la aplicación de preguntas a través de cuestionarios, la entrevista (en profundidad), el grupo de discusión y el análisis de documentos, como técnicas fundamentales para desarrollar instrumentos destinados a la

recolección de información (Sandín, 2003; Albert, 2007; Hernández y otros, 2010).

Para efectos de esta investigación, las técnicas fundamentales desarrolladas fueron la observación participante y la aplicación de preguntas a través de cuestionarios, dado que resultaron ser las dos técnicas que se acoplaron perfectamente con la práctica docente en el aula, como espacio de aprendizaje, además de ser asumidas con total naturalidad por parte del grupo de estudiantes que estaban participando en el proceso, y como parte de la dinámica regular de enseñanza y aprendizaje en la unidad curricular TIC I.

En relación con los instrumentos, el registro de las observaciones a través del diario o bitácora del investigador, así como los cuestionarios con preguntas abiertas (o desarrollo), fueron los recursos empleados en esta investigación para contar con el registro escrito de la información relevante durante el proceso.

Al plantear el registro de observaciones, debe señalarse que dentro de la clasificación que Hernández y otros (2010) ofrecen en cuanto a los tipos de anotaciones derivadas de los procesos de observación, el investigador optó por centrarse en aquellas denominadas como de observación directa, en virtud de que con ellas se hacer registro exclusivamente de los percibido para luego establecer las interpretaciones concernientes a los hallazgos.

En lo concerniente al cuestionario asumido como instrumento de producción de información, debe indicarse que éstos (puesto que se aplicaron tres, en distintos momentos del semestre) presentaron una misma estructura constitutiva sencilla, en la cual se apreciaba una primera página con información institucional, el nombre del instrumento, así como una presentación muy breve contextualizando el propósito del mismo.

Inmediatamente, en una segunda página, se formulaban las interrogantes o preguntas abiertas, con un lenguaje claro, sencillo, directo, y cuyas respuestas debían ser proporcionadas por los estudiantes en función de sus experiencias y apreciaciones subjetivas, sin temer ningún tipo de valoración adversa por parte del docente-investigador y ningún tipo de reconocimiento adicional en cuanto a su participación en esta actividad.

Los cuestionarios 1 y 2 fueron aplicados con la finalidad de consolidar el diagnóstico en los dos primeros momentos del diseño de investigación; mientras que el cuestionario 3, se aplicó en el tercer momento del proceso con la finalidad de consolidar los hallazgos y determinar los cambios luego del desarrollo de la experiencia de aprendizaje.

Haciendo una descripción de dichos instrumentos, hay que señalar que el cuestionario 1, identificado como “Nociones preliminares sobre TIC” estuvo constituido por una pregunta, la cual preguntaba directamente al estudiante por su conocimiento sobre TIC.

En el caso del segundo cuestionario, presentado como “El uso de Internet con fines comunicacionales y como recurso de apoyo en la actividad académica estudiantil universitaria”, fue conformado por cuatro preguntas: “¿Cómo, dónde, con qué y para qué te conectas a Internet?”, “¿Cuáles sitios visitas con frecuencia en Internet y por qué lo haces?”, “¿Cómo el Internet puede contribuir con tu actividad académica estudiantil universitaria?”, “¿Qué implicaciones se desprenden del uso de Internet con fines comunicacionales?”.

Por último, en el cuestionario 3, registrado como “Retroalimentación sobre la experiencia de aprendizaje”, se realizaron dos planteamientos que buscaban obtener retroalimentación en cuanto a la experiencia de aprendizaje desarrollada sobre la base de la estrategia didáctica de la construcción de un podcast y así obtener información sobre los aprendizajes obtenidos tanto en la unidad curricular en general, como con la estrategia del podcast, en particular. Las preguntas en cuestión fueron: “¿Qué aprendiste en Tecnología de la Información y la Comunicación I (TIC I)?” y “¿Qué aprendizajes propios obtuviste a partir de la experiencia de creación y realización de un podcast?”; ambas preguntas centradas en la valoración subjetiva del participante en relación con ambas situaciones.

Cabe destacar que a las preguntas realizadas en los cuestionarios se les otorgó un espacio proporcional en la página, el cual estaba delimitado exclusivamente por un óvalo y sin ningún tipo de líneas que pudieran condicionar a

los participantes en cuanto a la extensión de la respuesta esperada. Con este tipo de diseño, lo que se perseguía era que el estudiante percibiera absoluta libertad para plasmar su contestación sin más restricciones que aquellas ofrecidas por los bordes externos del óvalo.

Por otra parte, la información referente tanto al propósito de la aplicación de los cuestionarios como a las indicaciones fundamentales para contestar a las preguntas, fue proporcionada por el docente en forma oral, previamente al desarrollo de la actividad, destacando sobre todo la importancia de que el estudiante no se sintiera cohibido en el momento de ofrecer su respuesta franca.

Adicionalmente, se indicó a los participantes que no era necesario identificar el instrumento con sus nombres y apellidos, y que bastaba con que colocaran en la esquina superior derecha de la primera página, el sexo y la edad. De esta forma, se tendrían los datos fundamentales del grupo constituido por cuarenta y tres (43) estudiantes de la sección 01D del trayecto/tramo 1-1 del PFG en Comunicación Social de la UBV.

3) Y así se procedió en este recorrido

A) Descripción del grupo de participantes

Esta investigación se llevó a cabo con el apoyo de los estudiantes de la sección 01D del primer semestre diurno (tramo/trayecto 1-1) del PFG en Comunicación Social de la UBV, quienes cuentan a Tecnología de la Información y la

Comunicación I entre las unidades curriculares obligatorias que deben cursar durante esta etapa de su formación.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	25	58,1395349
Masculino	18	41,8604651
Totales	43	100

Tabla 1: Distribución de frecuencias en función del sexo de los participantes voluntarios

Al realizar el diagnóstico durante las dos primeras semanas de clase por medio de la observación (primera semana) y con la aplicación del cuestionario 1 (segunda semana), se determinó que era un grupo bastante numeroso en el cual predominaban las mujeres por encima de los hombres (véase tabla 1) y que colectivamente podía considerarse como una sección bastante joven por cuanto treinta y cinco (35) de los cuarenta y tres participantes (43) contaban con edades que estaban por debajo de los veinticuatro (24) años, identificándose apenas cinco (5) personas cuyas edades se ubicaban por encima de los veintinueve (29) años, de los cuales dos (2) contaban con cincuenta y tres (53), y cincuenta y cuatro (54) años respectivamente (véase tabla 2).

Edad (años)	Frecuencia	Porcentaje
17	4	9,302325581
18	9	20,930232558
19	8	18,60465116
20	4	9,302325581
21	4	9,302325581
22	4	9,302325581
23	1	2,325581395
30	1	2,325581395
32	2	4,651162791
53	1	2,325581395
54	1	2,325581395
No reveló	4	9,302325581
Totales	43	100

Tabla 2: Distribución de edades de los participantes voluntarios

Además de esta característica, también se percibió que casi todo el grupo se encontraba interesado en formarse en el campo de la comunicación social pero que, paradójicamente, la visión que tenían de esta profesión es la que se deja entrever, con su cara más insustancial, en los medios de comunicación que forman parte de la industria trans-massmediática privada, sobre todo en la televisión comercial venezolana con señal abierta y la televisión por cable.

Por otra parte, se comprobó que el grupo se dispersaba con suma facilidad, lo cual representaba una característica que no permitía llevar adelante dinámicas de aula que involucraran discusiones grupales, por cuanto no sería posible mantener centrada la atención de todos los integrantes de la sección y, antes de resultar provechosas, técnicas como la del grupo de discusión resultarían contraproducentes e inviables (esto también en virtud de lo numeroso del grupo).

Con la aplicación del cuestionario 1, también se pudo determinar que, dentro de las nociones preliminares sobre TIC, en función de los posibles contactos, conocimientos y experiencias personales, la respuesta franca de no saber que eran dichas tecnologías, representó doce (12) de las cuarenta y tres (43) respuestas obtenidas durante la segunda semana de clase. Aunque no es una cantidad mayoritaria, sí representaría una cifra que superaría el veinticinco por ciento (25%) de los estudiantes que integraban el grupo; y si se adicionaba los resultados de esta categoría con aquellos que no revelaron ningún tipo de información, se estaba refiriendo una cifra superior al treinta y ocho por ciento (38%) de los participantes, lo cual era digno de no perder de vista para identificar si en ellos se darían cambios, y en qué forma (véase tabla 3).

Cabe destacar que las categorías “No sabe” y “No reveló”, fueron las únicas que se consideraron como excluyentes, es decir, aquellas que no permitían incorporar en la respuesta otro tipo de categorías. Sin embargo, de las demás categorías que se determinaron en las respuestas, varias se manifestaron armónicamente incluidas en una misma respuesta. Ésta es la razón fundamental por la cual no es procedente hacer la sumatoria de la cantidad de respuestas logradas, dado que se obtendría una cantidad mayor que la correspondiente al número de participantes.

Unidades informativas	Respuestas
Son necesarias para el desarrollo humano	1
Son tecnologías, medios, herramientas, recursos para la investigación y el conocimiento	2
Son tecnologías, medios, herramientas, recursos para el trabajo académico	1
Son información y/o comunicación	1
Son tecnologías, medios, herramientas, recursos para la información y la comunicación	8
Son medios, recursos, herramientas de trabajo (del comunicador social)	2
Están asociadas a los medios tradicionales	3
Están asociadas directamente a herramientas y recursos de internet	5
Son Medios digitales	1
Están asociadas directamente a las redes sociales	8
Están asociadas directamente a la computadora y sus componentes	2
Son normas de carácter prescriptivo para la comunicación	2
Son palabras clave para comunicarse	1
Conoce el significado de las iniciales	3
No sabe	12
No reveló	5

Tabla 3: Unidades informativas sobre nociones de TIC según las respuestas de los estudiantes

Finalmente, se puede agregar que, entre las categorías obtenidas a partir del análisis de las respuestas como unidades de información, las dos que resultaron ser más comunes en las nociones preliminares del grupo, ofrecían un conocimiento de las TIC que las asociaban a tecnologías, medios, herramientas o recursos para la información y la comunicación, en el caso de una de las categorías; mientras que en la otra, las asociaban directamente con la existencia de las redes sociales.

Ambas categorías se manifestaron proporcionalmente en las respuestas, y permitieron identificar cómo el uso de las redes sociales a través de Internet, han condicionado en mucho la visión que parte de este grupo presentaba sobre lo que son las TIC. En relación con ello, cabe destacar que las respuestas no trascendieron hacia una visión crítica de lo que son las TIC, sobre todo el Internet; por el contrario, el

grupo esbozó una visión orientada hacia lo instrumental que resulta muy próxima y cónsona con lo que ya se ha tornado en lugares comunes dentro de las apreciaciones genéricas de lo que son las TIC, asociándolas directamente a la existencia de herramientas y recursos en Internet los cuales son necesarios para la investigación, para el trabajo (sobre todo del comunicador) y que se emparentan con la existencia de dispositivos como la computadora.

De esta forma, se pudo obtener la caracterización general y colectiva de los participantes en la investigación. Para concluir este punto, se estimó que este grupo de participantes podría ser caracterizado una muestra de participantes voluntarios de oportunidad, puesto que, siguiendo a Hernández y otros (2010), los estudiantes que participan en el estudio se han incorporado a él en virtud de que se ha dado la oportunidad de que realicen sus aportes mientras cursan la materia de TIC I, al mismo tiempo que responden activamente a la situación que involucra el problema.

B) Momentos del diseño de investigación

En cuanto al diseño y procedimiento de la investigación se refiere, y dado que el presente estudio se enmarca dentro del método de la IAP en el aula, es necesario recordar lo que puntualiza Albert (2007) en relación con el diseño cualitativo: efectivamente, en principio, al plantear un diseño de investigación cualitativa, siempre debe contemplarse la posibilidad de que ocurra una ampliación o reducción de la materia de estudio, según se vayan

desarrollando los hechos y en función de que el foco de estudio se amplíe, reduzca o cambie.

Esta peculiaridad es la que hace que el diseño de investigación cualitativa sea considerado como emergente por naturaleza, es decir, un diseño que al no ser cerrado, se puede (re)elaborar y modificar en función de aspectos que originalmente no estaban contemplados, por lo cual la investigación evoluciona a partir de aquellos hallazgos importantes que demandan tal metamorfosis.

Hecha esta aclaratoria, debe también señalarse que a partir de las proposiciones de Lewin, existe consenso en varios autores, en reconocer que toda investigación enmarcada dentro de la IAP debe transcurrir por cuatro momentos, etapas o espiral de ciclos importantes (Sandín, 2003; Martínez, 2006; Albert, 2007; Hernández y otros, 2010), los cuales se identifican y explican seguidamente en el contexto de esta investigación.

La clarificación y el diagnóstico

Se considera que existe una etapa de clarificación y diagnóstico una vez que se ha detectado la presencia de una situación problemática en la práctica. En este caso, al concebir, visualizar y determinar la preocupación temática y el planteamiento del problema, el grupo involucrado da comienzo a lo que se conoce como la búsqueda o indagación reflexiva sobre su propia acción, identificando las situaciones problemáticas que se desean cambiar.

Sobre este punto, Sandín (2003) aclara que, en el caso de la educación, dicha dificultad sentida puede abarcar una carencia detectada por el docente, durante su acción pedagógica, y que éste desearía cambiar o mejorar; la concepción de dicha carencia puede surgir de una necesidad de grupo, identificada y asumida por sus miembros; de la observación sistemática de un profesor, en su propia aula de clase; a partir de entrevistas informales a alumnos y colegas; gracias a la observación realizada por otro profesor; a partir de un informe o documento informativo previo; o examinando las diferencias entre la realidad de la práctica social y educativa, en una situación concreta, y lo que se pretende que sea.

Para efectos de esta investigación, tal y como se deja ver en el capítulo 1 durante el planteamiento y descripción del problema, las dificultades vividas por el docente-investigador con otros grupos cursantes de TIC I, son las que le permiten plantearse la inquietud de desarrollar una forma de acción docente universitaria por medio de la cual se pudiera proponer y desarrollar una experiencia de enseñanza y aprendizaje colectiva que, en conjunto con la participación de los estudiantes del Primer Semestre (Tramo/Trayecto 1-1) del PFG en Comunicación Social de la UBV, permitiera iniciar el desmontaje, desincorporación y sustitución de la mirada inocente o despreocupada del estudiante como usuario de las TIC, fundamentalmente del Internet, para orientarla, por medio de la práctica, hacia una visión más académica y comunicacional. Evidentemente, este planteamiento resulta inmanente con un cambio en la acción educativa del

docente, lo cual constituye el primer factor fundamental de transformación dentro de esta investigación.

Para llevar adelante este momento, se plantearon dos etapas fundamentales: la primera de ellas, estuvo representada por la clarificación, para lo cual se aplicó el cuestionario 1, ya mencionado con anterioridad, acompañándolo del registro de notas por parte del docente-investigador; esto permitió obtener un conocimiento más próximo al grupo de estudiantes, encontrándose el conjunto de aspectos con los cuales pudo construirse la caracterización colectiva ya suficientemente referida en el punto anterior.

En cuanto a la segunda etapa, estuvo centrada en el diagnóstico sobre el uso de Internet con fines comunicacionales y como recurso de apoyo en la actividad académica estudiantil universitaria. En esta oportunidad, en la tercera semana de clase se aplicó el cuestionario 2, con las características ya indicadas en el apartado referente a la descripción de los instrumentos.

En esta oportunidad, al procesar las respuestas como unidades de información, se halló que veintiséis (26) de ellas incorporaron la categoría referente a la “obtención de información” como una finalidad predominante en relación con el uso del Internet; luego, se encontró que veinticuatro (24) contestaciones incorporaban la categoría de “contacto en/con las redes sociales” y diecisiete (17) presentaban también el “cumplimiento de compromisos académicos”

como una de las finalidades personales por las cuales se hace uso de Internet.

Estos resultados tienen correspondencia con investigaciones anteriores (mencionadas en el marco teórico) que señalan la perspectiva según la cual, los estudiantes universitarios emplean el Internet con fines académicos y para localizar información necesaria para desarrollar actividades de dicha índole; sin embargo, la para nada menospreciable incidencia de las redes sociales en las finalidades de uso de Internet otorgan a estos resultados, una visión interesante puesto que se desprendería la necesidad de saber si la “obtención de información”, “el cumplimiento de compromisos académicos” y el “contacto en/con las redes sociales” están concebidas en relación inmanente o si se está en presencia de procesos diferentes con criterios diferentes (véase tabla 4).

Finalidad de conexión a internet	Respuestas
Cumplimiento de compromisos académicos	17
Entretenimiento	10
Obtención de información	26
Contacto en/con las redes sociales	24
Obtención de conocimiento	6
Búsqueda, descarga y acopio de archivos	3
Gestión de contenidos propios	1
Fines laborales	1
Finalidades genéricas no especificadas	1
No reveló	3

Tabla 4: Categorías referentes a la finalidad de la conexión a internet por parte de los estudiantes

Por otra parte, también se diagnosticó la preferencia en cuanto al lugar desde el cual los estudiantes establecen sus conexiones a Internet (tabla 5), la disponibilidad de dispositivo de conexión y navegación en Internet (tabla 6) y el criterio fundamental para explicar su modo de conexión a Internet (tabla 7).

En relación con lo anterior se encontró que veinticinco (25) estudiantes señalaron en sus respuestas que su “lugar de habitación” (asumida como hogar), era la categoría predominante para indicar el lugar desde el cual establecían conexión y navegaban por Internet; no obstante, debe recordarse que, salvo “no reveló”, las categorías obtenidas con el procesamiento de este cuestionario no eran excluyentes (véase tabla 5).

Lugar de conexión a internet	Respuestas
Lugar de habitación: hogar	25
Lugar de habitación: con familiares	1
Lugar de trabajo	1
Lugar público determinado	3
Lugar público indeterminado	4
No reveló	15

Tabla 5: Preferencias en cuanto al lugar desde el cual los estudiantes establecen su conexión a internet

Si de la disponibilidad de dispositivo de conexión y navegación se trata, diez y seis (16) estudiantes “no revelaron” información al respecto (categoría excluyente), pero catorce (14) señalaron predominantemente como

categoría en sus respuestas, el hecho de contar con dispositivos móvil y fijo para lograr tal conexión y navegación; si se adiciona esta categoría a las otras dos excluyentes (“solamente dispositivo fijo” y “solamente dispositivo móvil”) se determina que por encima del sesenta por ciento (60%) de los miembros del grupo cuentan con un dispositivo de conexión y navegación.

Este punto es importante, puesto que el hecho de contar con este recurso determina, en gran medida, la viabilidad de desarrollar una estrategia didáctica que incorpore arduamente el uso de tales dispositivos en experiencias de aprendizaje grupales y desarrolladas parcial o totalmente fuera del salón de clases (véase tabla 6).

Dispositivo disponible para conexión	Respuestas	Porcentaje
Solamente Dispositivo Fijo	9	20,93023256
Solamente Dispositivo Móvil	4	9,302325581
Dispositivo Fijo y Dispositivo Móvil	14	32,56813953
No reveló	16	37,20930233
Totales	43	100

Tabla 6: Distribución de categorías sobre disponibilidad en cuanto al dispositivo de conexión y navegación en internet

En cuanto al criterio fundamental para explicar su modo de conexión a Internet, los estudiantes mayoritariamente “no revelaron” (categoría excluyente) esta información, lo cual es razonable a la luz del primer cuestionario aplicado; no obstante, vale la pena acotar que la segunda categoría que más se manifestó en las respuestas de los estudiantes fue aquella que explica el modo de conectarse a Internet a partir del “tipo de red de conexión (alámbrica/inalámbrica)” (véase tabla 7).

Modo de conexión a Internet	Respuestas
Referencia al dispositivo	5
Tipo de red de conexión (alámbrica/inalámbrica)	8
Proveedor del servicio	5
Maniobrabilidad y navegabilidad	5
Capacidad/velocidad de conexión	1
No reveló	24

Tabla 7: Criterios fundamentales empleados por los estudiantes para explicar su modo de conectarse a Internet

(tramo/trayecto 1-1) del PFG en Comunicación Social, durante el semestre 2015-II, llevaba a cabo su conexión a Internet. Consecuentemente, se debía pasar a visualizar las preferencias de navegación de los participantes, así como la concepción que pudieran tener sobre la forma como Internet se relaciona con la actividad académica estudiantil universitaria, por una parte, y con las implicaciones de su empleo con fines comunicacionales, por la otra.

Al preguntar por los sitios que con mayor frecuencia visitan en Internet, los estudiantes evidenciaron “las redes sociales” como categoría dominante, y aunque ésta no era una categoría excluyente y podía figurar en las respuestas combinadas con otras, se pudo visualizar total concordancia entre la incidencia de esta categoría en las respuestas a esta pregunta, en relación con la incidencia de esta categoría en respuestas al primer cuestionario (tabla 3) y en las respuestas a la primera pregunta del segundo cuestionario (tabla 4). Indudablemente, el posicionamiento de las redes sociales en Internet representa una situación altamente determinante en cuanto a lo que preferencias de visitas en

Internet por parte de los estudiantes se refiere (véase tabla 8).

Sitios de internet visitados con mayor preferencia	Respuestas
Redes Sociales	21
Correo electrónico	2
Youtube	2
Navegador de Google	1
Google Libros	1
No reveló	19

Tabla 8: Sitios preferidos por los estudiantes para realizar su visita/consulta durante su navegación por internet

Otro hallazgo importante en este proceso de diagnóstico, consiste en la concepción que los estudiantes tienen sobre la forma como Internet se relaciona con la actividad académica estudiantil universitaria. En este caso, la “localización actualizada de información” (con un total de treinta y dos -32- respuestas que la incluyeron) y la “realización de asignaciones” (con un total de doce -12- respuestas que la incluyeron), representaron las dos categorías que fueron señaladas con mayor contundencia; ello permite entrever una visión muy básica de las posibilidades de Internet con fines académicos, por lo cual, se podría argumentar la procedencia de una estrategia que sustente una experiencia significativa de aprendizaje a partir de un uso activo y crítico de este recurso, abandonando una posición de consumo, quizás pasivo, de contenido por una posición más activa, en la cual se asuman como generadores y gestores de contenidos (véase tabla 9).

Relación internet y actividad académica	Respuestas
Localización actualizada de información	32
Realización de asignaciones	12
Compartir recursos/estrategias/experiencias para el aprendizaje	3
Adsequibilidad/disponibilidad de recursos	8
Disminución/reducción de costos	3
Rapidez de consulta/ahorro de tiempo	4
Fuente de conocimiento	4
Estimula y facilita la investigación	5
No reveló	4

Tabla 9: Relación de contribución del internet hacia la actividad académica del estudiante

En cuanto a las implicaciones del uso de Internet con fines comunicacionales, en la tabla 10 puede apreciarse que, aparte de las categorías excluyentes “no sabe” y “no reveló” (las cuales abarcan un total de veintidós -22- respuestas), existe una distribución relativamente uniforme entre las categorías extraídas de las respuestas como unidades de información.

Implicaciones internet y fines comunicacionales	Respuestas
Hacer uso cuidadoso de las Redes Sociales	1
Difundir/divulgar información sin restricción	1
Acceder a información sin restricciones	5
Identificar su uso sin ética / con propósitos aviesos	3
Identificar el uso de recursos y herramientas sin criterios profesionales	1
Discriminar la información no veraz	4
Asumir / incorporarse a una nueva dinámica en la comunicación	5
Discriminar los propósitos de utilización del medio	1
Crear hábitos de aislamiento y dependencia colectiva a la web	2
No sabe	5
No reveló	17

Tabla 10: Implicaciones del uso de internet con fines comunicacionales

Ello pareciera evidenciar que existe en el grupo una concepción plural en relación con el tema, determinándose que el acceso a la información sin restricciones ha sido más internalizado que la posibilidad de difundir y divulgar en los mismos términos (lo cual implicaría que todavía no se han asumido como generadores de contenidos), y que asumir la dinámica informativa y comunicacional por Internet requiere de la disposición a discriminar aquella información que es veraz de aquella que no lo es.

Para concluir este proceso de diagnóstico y en virtud de que la estrategia que se deseaba proponer exigía la producción de un podcast como producto comunicacional final, durante la quinta semana de clase también se consideró pertinente solicitar a los estudiantes que en un papel pequeño blanco y sin líneas, expusieran cuál era el conocimiento que pudieran tener sobre el podcast y sus posibilidades comunicacionales.

En la tabla 11, se pueden visualizar claramente cuáles fueron las categorías (todas excluyentes) que se manifestaron en las respuestas.

El Podcast y sus posibilidades	Respuestas	Porcentajes
Son archivos de audio por internet	1	2,3255814
No sabe	23	53,4883721
No reveló	19	44,1860465
Totales	43	100

Tabla 11: Conocimiento de los estudiantes sobre el podcast y sus posibilidades comunicacionales

Se aprecia con claridad que veintitrés (23) estudiantes señalaron abiertamente la categoría “no sabe” en razón de desconocer plenamente de qué se trata un podcast y de dónde provienen sus posibilidades comunicacionales. Este desconocimiento, lejos de perjudicar la planificación de la estrategia didáctica centrada en la producción de este tipo de archivo de audio, proporciona un interesante campo de desarrollo puesto que el aprendizaje incorporaría, primeramente, el apoderarse de la información disponible

para responder esta pregunta, la cual, lógicamente se convierte en la pregunta inicial para la construcción de la estrategia.

Así culminó el momento de clarificación y diagnóstico para este estudio y se abrió paso para el abordaje del siguiente momento en el diseño de esta investigación.

La formulación de estrategias para la acción

En este caso, una vez consolidado el momento de clarificación y diagnóstico, se pasaría hacia lo que Hernández y otros (2010) denominan como el momento del pensar, de la interpretación y el análisis para iniciar el tránsito hacia la elaboración de un plan de actuación en el cual, siguiendo a Sandín (2003), se formula y planifica la(s) estrategia(s) de acción para abordar y resolver el problema, tomando las decisiones prácticas y concretas en función de quién, cuándo, cómo y qué debe hacerse, sin perder de vista los recursos necesarios para desarrollar dicha planificación y la forma como deberán recogerse los datos durante la evaluación de la acción y determinar los hallazgos.

Es por ello, para esta investigación y luego de haber consolidado la clarificación y diagnóstico de la situación, el docente-investigador propuso el plan de acción que se presenta esquemáticamente en el cuadro 1.

Como puede observarse, el desarrollo de la estrategia presenta cuatro etapas sustanciales a través de las cuales se lograría la transformación de la acción educativa por parte

del docente, al mismo tiempo que se impulsa en cambio y concepción de la estrategia de aprendizaje empleada por el estudiante; al enmarcarse dentro de un plan de producción, la experiencia se torna en más significativa y va haciendo posible la construcción de nuevos aprendizajes en su recorrido, mientras se opera transformación en los conocimientos personales.

Etapas:	
Etapas 1: Preparación	
1.1.- Contextualización (tiempo estimado: 2 semanas)	
a.- Investigación de nociones básicas vinculadas a TIC	
b.- Asignación de lecturas	
c.- Investigación de estadísticas sobre acceso en Internet	
d.- Evaluación básica de confiabilidad de fuentes en Internet	
e.- Precauciones del comunicador social al investigar en Internet	
1.2.- Inmersión (tiempo estimado: 2 semanas)	
a.- Constitución de equipos de trabajo según preferencias personales	
b.- Investigación sobre el podcast, características y finalidades	
c.- Investigación sobre la generación de contenidos para la web	
d.- Investigación sobre producción y sus etapas	
d.1.- Discusión de criterios	
Etapas 2: Acción	
2.1.- Preproducción (tiempo estimado: 4 semanas)	
a.- Selección del tema a investigar para construir el podcast	
a.1.- Justificación e importancia sobre la difusión del tema	
b.- Estimación del perfil de usuario al que está destinado el podcast	
c.- Evaluación de recursos y condiciones técnicas en los grupos	
d.- Investigación sobre el tema del podcast	
d.1.- Presentación y discusión de avances con el profesor	
d.2.- Cuestionamiento(s) abierto y sincero por parte del profesor	
e.- Realización de entrevistas de investigación sobre el tema	
e.1.- Orientaciones por parte del profesor	
e.2.- Análisis de los resultados de las entrevistas	
f.- Investigación sobre Sinopsis, sus características y elementos	
f.1.- Presentación y discusión con el profesor	
g.- Realización y entrega de Sinopsis fundamentada en el podcast	
g.1.- Revisión y retroalimentación por parte del profesor	
2.2.- Producción (tiempo estimado: 4 semanas)	
a.- Investigación sobre el guión/libreto, características y formato básico	
a.1.- Discusión puntual	
a.2.- Selección del formato para la construcción del guión	
b.- Construcción del texto para el guión	
b.1.- Incorporación del resultado del análisis de las entrevistas	
c.- Construcción y entrega del guión	
c.1.- Revisión y retroalimentación por parte del profesor	
d.- Grabación del guión	
d.1.- Orientaciones fundamentales para la grabación	
Etapas 3: Reflexión y crecimiento	
3.1.- Postproducción (tiempo estimado: 2 semanas)	
a.- Edición y Montaje (si procede)	
b.- Consignación del podcast y entrevistas	
Etapas 4: Transformación y Retroalimentación (tiempo estimado: 1 semana)	
4.1.- Retroalimentación por parte del profesor	
4.2.- Retroalimentación por parte de los estudiantes (cuestionario 3)	

Cuadro 1: Propuesta de estrategia didáctica y experiencia de aprendizaje

La puesta en práctica y evaluación de las estrategias de acción

Este momento pareciera corresponder con lo que Hernández y otros (2010) han caracterizado como la implementación de las mejoras a través de la acción, buscando desarrollar el cambio. Ya en este momento, cuando se ponen en práctica la(s) estrategia(s) de acción, se desarrolla ampliamente el plan establecido con la finalidad de impulsar la transformación a través de la acción para inmediatamente evaluar cuáles fueron los cambios conseguidos y cuáles habrían sido las limitaciones personales, materiales, contextuales reales o circunstanciales que se enfrentó durante el despliegue de la(s) estrategia(s).

En el ámbito socioeducativo, Sandín (2003) establece que en durante la recolección de hallazgos e interpretación de los mismos es cuando se termina de comprender la realidad en función de su transformación.

Se pueden establecer comparaciones y contrastes entre lo diagnosticado y lo planeado con lo conseguido. La autora sugiere que se formulen un conjunto de preguntas orientadoras para el análisis de los resultados y la orientación de las reflexiones; entre las que pueden ser formuladas, se encuentran interrogantes como ¿qué incidencia ha tenido esta investigación para mí y para el grupo?, ¿en qué hemos mejorado o cambiado?, ¿cómo y de qué manera ha incidido en la transformación de nuestra propia práctica?, ¿cómo actuaríamos en un futuro a la luz de los resultados obtenidos y del aprendizaje que hemos experimentado?

En el caso particular de esta investigación, se ha considerado pertinente, reseñar los cambios observados en el grupo a lo largo de las cuatro etapas propuestas para el desarrollo de la estrategia, para luego incorporar las preguntas en el apartado de las conclusiones y recomendaciones.

Dado que el diagnóstico había arrojado como resultado que las nociones preliminares de los estudiantes en relación con las TIC eran genéricas, descontextualizadas, durante la etapa 1 de la estrategia, denominada como etapa de preparación, la acción del docente y del estudiante se centraron en orientar durante dos semanas un proceso de contextualización, refundación y consolidación, de criterios académicos bajo los cuales habría que considerar críticamente la existencia de las TIC.

Particularmente, en esta etapa, los puntos c, d y e de la fase de contextualización, fueron los que mejor rindieron sus frutos, puesto que se cuestionó abiertamente los resultados de las formas de investigar de los estudiantes en Internet, luego tomaron consciencia sobre las precauciones que se deben tomar en cuanto al abordaje y tratamiento de las informaciones que se encuentran en Internet, particularmente aquella que no tiene autoría y en la que claramente se visualiza un proceso de plagio.

En cuanto al abordaje de ciertas estadísticas con fines específicos, se dio la oportunidad de poner al descubierto cómo ciertos términos relacionados con las TIC son asumidos y repetidos superficial y libremente en Internet, sin mayores consideraciones teóricas, epistemológicas, axiológicas y críticas.

Por último, uno de los cambios más trascendentes que se dio en los estudiantes en esta etapa, fue el asumir que Internet no es una fuente y que, por lo tanto, cuando se tomaba información que se encuentra en Internet, debía señalarse con claridad cuál es la verdadera y real fuente de procedencia de dicha información.

Al pasar a la fase de inmersión, ya se inició el trabajo preparatorio conducente a la constitución de equipos que debían realizar unas investigaciones, no tanto para discutirlos en clase, sino para saber orientar sus acciones en la etapa siguiente.

Dentro de esta fase, las consideraciones fundamentales para generar contenidos y divulgarlos a través de la web representaron el punto de mayor interés, en virtud de que se rompía el esquema superficial alimentado en función de las experiencias previas de los estudiantes y ya se debía asumir criterios profesionales para la realización de las actividades en el marco de la estrategia de la realización del podcast.

Durante la etapa 2, o etapa de acción, ya los estudiantes conocían los lineamientos generales de la preproducción, la producción y la postproducción de, en este caso, archivos digitales de audio destinados a ser podcast.

En la preproducción, una de las prácticas más fructíferas fue aquella centrada en los puntos a, b y d, no sólo por el cuestionamiento abierto que el docente hacía constantemente ante la reiteración superficial de los contenidos a desarrollar en cada tema, sino porque el estudiante asumió que debía investigar sobre lo que la gente deseaba y necesitaba saber, y no centrarse exclusivamente en criterios de gusto personal.

Otros de los aspectos positivos en esta etapa, estuvo representado por la realización de las sinopsis. En este caso, las complicaciones surgidas durante el desarrollo de esta práctica, orbitaron alrededor de dos centros: el primero de ellos, estaba representado por la imperiosa necesidad de sintetizar adecuadamente los avances logrados por el equipo de producción, en lo concerniente a la profundidad de

tratamiento sobre el tema; el segundo, estuvo representado por las penalizaciones a los plagios de Internet perfectamente identificables.

Igualmente, la grabación de las entrevistas de investigación cuyo análisis debía ser aprovechado e incorporado en el texto del guion del podcast, representó una actividad que muy pocos pudieron aprovechar con plena consciencia de lo que debía hacerse. Ciertamente, prácticamente todos realizaron las grabaciones de las entrevistas de investigación, pero prácticamente ningún grupo aprovechó su contenido para enriquecer su proceso de investigación y, consecuentemente, el texto del podcast.

Durante la producción, el punto fuerte de aprendizaje estuvo determinado por la planificación cuidadosa que debía realizar cada grupo con la finalidad de materializar la grabación de su podcast.

Luego de recibir las orientaciones necesarias y pertinentes, algunos grupos (cerca del cuarenta por ciento -40%-) optaron por grabar su podcast haciendo uso de las aplicaciones y herramientas de sus dispositivos móviles o fijos (celulares, tabletas, computador portátil o computador de escritorio); otros grupos (una minoría) optaron por solicitar el apoyo de alguna emisora de radio comunitaria, exigiendo ello un mayor nivel de organización en la agenda de los grupos que habían asumido esta opción; y por último, un tercer grupo (también cercano al cuarenta por ciento -40%-) solicitaron el auxilio de los estudios de radio del PFG en Comunicación Social, lo cual les permitió contar con la

asesoría directa del técnico de extenso conocimiento en materia de radio.

Al llegar a la etapa 3, o etapa de reflexión y crecimiento, los estudiantes culminaron el podcast en función de realizar (ellos directamente o con la ayuda de alguien conocedor en la materia) la edición y montaje que requiriera el mismo, para luego entregarlo al profesor (como si fuera un “demo”) bajo las normas y criterios establecidos con anterioridad.

Ya en esta etapa, su visión del trabajo con las TIC, específicamente con Internet, había sufrido un cambio, sutil pero importante, puesto que ya estaba orientándose hacia los criterios y requerimientos propios de la labor del comunicador social.

Y en la etapa 4, denominada etapa de transformación y retroalimentación, el estudiante recibiría la retroalimentación del profesor, pero, y esto fue lo más importante, debería estar en capacidad de evidenciar un mejor conocimiento de las nociones fundamentales en materia de TIC que inclusive había aseverado desconocer al principio del semestre. En esta etapa resultó de crucial importancia la aplicación del cuestionario 3, puesto que a través del cual podría confirmarse si se habían consolidado los cambios en los estudiantes y, por tanto, si se había iniciado un proceso de transformación.

Con la aplicación del cuestionario 3, se buscó conocer si efectivamente había, en los estudiantes,

consciencia de haber obtenido nuevos aprendizajes y cuáles pudieran ser. Por ello, se realizaron dos preguntas fundamentales: “¿Qué aprendiste en Tecnología de la Información y la Comunicación I?” y “¿Qué aprendizajes propios obtuviste a partir de la experiencia de creación y realización de un podcast?”.

Las categorías que figuraron en las respuestas de los participantes, pueden apreciarse en la tabla 12, para la primera pregunta, y en la tabla 13, en lo que concierne a la segunda.

Aprendizaje obtenido en TIC	Respuestas
Manejo y uso acertado de las herramientas y los recursos de internet	18
Implicaciones del uso de las Redes Sociales	4
Amplitud del mundo de las TIC más allá de internet	1
Producción y gestión de información/contenidos para la web	22
Conocimiento teórico-crítico y ético sobre las TIC	27
Respeto a las formalidades del lenguaje en internet	3

Tabla 12: Aprendizajes obtenidos en la Unidad Curricular TIC I

participantes manifiestan tener sobre las TIC.

En relación con los aprendizajes construidos a partir de la experiencia de creación y realización de un podcast, se puede observar que, igualmente, figuran tres categorías de forma sobresaliente dentro del registro realizado a partir de las unidades de información registradas.

Aprendizaje más importante con la realización del podcast	Respuestas
El trabajo en equipo	2
La planificación en el tiempo para obtener el resultado requerido	4
La importancia de la voz y la lectura en grabaciones con fines profesionales	6
Cómo dirigirse a las personas para contar con su cooperación en una entrevista	8
Aspectos esenciales para elaborar una sinopsis y un guión	12
Investigar un tema importante, interesante para los usuarios y bien delimitado	16
Cómo producir un podcast	7
Cómo producir contenidos para la web	1
No reveló	12

Tabla 13: Aprendizajes a partir de la experiencia de creación y realización de un podcast

La primera de ellas refiere que dieciséis personas consideraron en su respuesta el hecho de haber aprendido a “investigar un tema importante, interesante para los usuarios y bien delimitado”; posteriormente, se registra una suerte de empate circunstancial entre la categoría “aspectos esenciales para elaborar una sinopsis y un guion” y la categoría “no reveló”, ambas con doce (12) respuestas que las incluyen. Cabe señalar que, como esta última categoría es excluyente de todas las demás, podría establecerse que aún se desconoce si en esas doce (12) personas se operó algún tipo de concientización sobre su proceso de transformación en cuanto a conocimientos relacionados con la experiencia significativa de aprendizaje, o no.

En función de lo hallado hasta este momento de la investigación, tanto del proceso de observación como de la aplicación de los cuestionarios, podría aseverarse que en un grupo considerable de estudiantes del Primer Semestre (Tramo/Trayecto 1-1) del PFG en Comunicación Social de la UBV, durante el periodo lectivo 2015-II, a partir de la experiencia de aprendizaje centrada en la estrategia didáctica de la creación y producción de podcast, inició efectivamente un proceso de transformación orientado hacia la desincorporación y substitución de la mirada inocente o despreocupada como usuario de las TIC, fundamentalmente del Internet, encaminando sus nociones, por medio de la práctica, hacia una visión más académica y comunicacional.

Un inicio para una nueva espiral de reflexión y acción

Ya en este punto, luego de haber hecho todas las evaluaciones y consideraciones en el momento anterior y de haber obtenido la retroalimentación necesaria, se establece una nueva aclaratoria y diagnóstico de la situación problemática la cual, en función de las transformaciones logradas, posibilita el inicio de una nueva espiral de reflexión y acción.

En el caso particular de esta investigación, se debe señalar que la próxima espiral de reflexión y acción para este grupo, se debió haber constituido durante el inicio del semestre siguiente (correspondiente al 2016-I). Para otorgarle la continuidad que la IAP en el aula exige, el docente-investigador aplicaría un nuevo diagnóstico cuyos resultados constituirían el momento de clarificación de esa nueva espiral de investigación.

Una vez realizado dicho diagnóstico y clarificación, los hallazgos podrían compararse con los hallazgos finales correspondiente a la puesta en práctica y evaluación de las estrategias de acción desarrolladas en la espiral de acción que se presenta en esta investigación; de allí podría construirse un panorama más esclarecedor en cuanto a las necesidades de formación de los participantes y se formularían unas nuevas estrategias de acción.

4) Y la investigación ha tenido sus limitaciones...

Toda investigación enfrenta durante su desarrollo, situaciones que afectan, interfieren o limitan el desenvolvimiento de las acciones de todos los participantes; no obstante, una de las ventajas de realizar una investigación bajo el paradigma que ampara la investigación cualitativa (y más si se desarrolla en el ámbito educativo), consiste precisamente en el hecho de que siempre se contempla la posibilidad de una ampliación o reducción del área de interés o materia de estudio, según se vayan desarrollando los hechos y en función de que el foco de estudio se amplíe, reduzca o cambie.

Bajo esta perspectiva, aquí se reseña puntualmente, algunas situaciones que hicieron que la investigación variara su marcha, pero que nunca alteraron en esencia y sustancialmente el centro de interés de este proceso.

La primera circunstancia que afectó en algún momento la marcha de la investigación, estuvo representada por la dispersión y ausencia de concentración que, en muchos momentos, evidenciaron algunos estudiantes durante las sesiones de discusión; indudablemente, el tener que “rescatar” la atención de los participantes en más de una oportunidad, representa un consumo de tiempo y energía por parte del investigador, así como un factor de distracción para aquellos que sí estaban concentrados en su trabajo.

La segunda circunstancia que limitó la marcha de la investigación se dio al culminar la fase de preproducción, dentro de la segunda etapa del plan; en el lapso destinado a la evaluación de la sinopsis, se detectó en la mayoría de ellas,

una gran cantidad de plagios de textos ubicados en Internet, plagios que fueron confirmados al encontrar los fragmentos de textos que habían sido tomados irregularmente de diversas fuentes, cuyas direcciones, dicho sea de paso, también fueron ubicadas. En este caso, se realizó un considerable cuestionamiento de carácter ético a los participantes en virtud de su proceder, y ello ocasionó cierta “disconformidad” momentánea en algunos estudiantes, no obstante, la situación se enrumbó positivamente al exigirse no incurrir en dicha irregularidad durante la construcción de los guiones para los podcasts.

Una tercera situación que podría haberse constituido en limitante de la investigación, estuvo en el hecho de que algunos participantes consideraron dejar “para última hora” la grabación del podcast, lo cual afectó la calidad del mismo e interfirió con la apreciación del docente-investigador a la hora de determinar los aprendizajes que debían evidenciarse a través del producto comunicacional. En este caso, los participantes habían pasado por los procesos formativos establecidos en el plan, razón por la cual, la calidad del producto comunicacional no se podía atribuir a desconocimiento, sino al hecho de no haberse tomado el tiempo necesario para desarrollar el podcast conforme a todo lo aprendido.

Una cuarta limitante durante el proceso se evidenció con las entrevistas de investigación que debían hacer los estudiantes. En este caso, muy pocos grupos no cumplieron con el proceso de entrevistas, otros no las cumplieron completamente, pero la mayoría no incorporó los resultados

del análisis de dichas entrevistas, en la producción del podcast, lo cual implicó que los resultados de las entrevistas quedaron aislados, separados, del mismo.

Básicamente, estas cuatro situaciones constituyeron las limitantes momentáneas de la investigación, sin embargo, ha de señalarse a favor del proceso, que los estudiantes demostraron interés en la realización del podcast e, inclusive, sostuvieron procesos de asesoría con otros conocedores en el área con el fin de fortalecer lo discutido en clase.

Por otra parte, la variedad de temas presentados por los participantes, evidenció se prestó para que los participantes hicieran crecer sus conocimientos generales sobre aspectos que trascendían las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

¿Y QUÉ SE CONCLUYÓ POR LOS MOMENTOS?

Los procesos de investigación que se acogen al paradigma de la investigación cualitativa, determinan hallazgos que no pretenden ser generalizables, sino por el contrario constituir elementos que permiten comprender mejor la realidad en estudio, respetando sus particularidades, circunstancias y condiciones.

Por ello, y dado que esta investigación se desarrolló bajo el método de la investigación acción en el aula, más que recomendar, se recuerda que los resultados expuestos en

este informe constituyeron una explicación de los efectos de una estrategia didáctica puntual llevada adelante en una unidad curricular de la sección 01D del primer semestre en Comunicación Social de la Universidad Bolivariana de Venezuela, sección cuyas circunstancias de existencia y evolución son diferentes a las de otras secciones; razón por la cual, existen suficientes razones como para no pretender generalizar dichos resultados a otras secciones que cursen o lleguen a cursar el primer semestre de Comunicación Social en la Universidad Bolivariana de Venezuela.

En relación con el proceso de investigación, se puede concluir que fue fructífero y beneficioso para los estudiantes. Esencialmente, si se comparan las categorías que se desprendieron de las respuestas de los estudiantes durante el momento de diagnóstico y clarificación, con aquellas categorías que se desprendieron de las respuestas otorgadas durante el tercer momento o momento de evaluación de la estrategia, puede notarse que existe un cambio cualitativo interesante en cuanto a la visión que sobre las TIC y el Internet tenían los participantes al iniciar la experiencia significativa.

En este sentido, puesto que el problema de investigación halló su génesis en una forma de acción docente universitaria por medio de la cual se pudiera proponer y desarrollar una experiencia de enseñanza y aprendizaje colectiva que, en conjunto con la participación de los estudiantes del primer semestre en Comunicación Social, permitiera iniciar la desincorporación y substitución de la mirada inocente o despreocupada del estudiante como

usuario de las TIC, es viable concluir que efectivamente se inició un proceso de transformación y cambio en la visión que los estudiantes tenían originalmente en cuanto a las TIC, el Internet y el desarrollo académico personal.

Desde luego, si se concibe este proceso de transformación como el gran resultado final después de una larga y sostenida acción y reflexión a través de varias espirales, indudablemente que los resultados lucirían modestos en exceso. Pero si a través de la mirada holística que caracteriza al investigador cualitativo, se observan estos hallazgos como el fruto de una primera espiral de acción y reflexión, entonces se afirmará sin temor a equivocaciones que el proceso fue exitoso y que sí se operó una transformación en la formación de conocimientos de los estudiantes de TIC I del primer semestre a partir de una experiencia de enseñanza y aprendizaje mediada por las TIC y centrada en la estrategia didáctica de la producción de un podcast con criterios profesionales.

En cuanto al docente-investigador, éste también vivió un proceso de transformación en su praxis educativa puesto que, con la incorporación de la estrategia y la evaluación de sus resultados, ha determinado un nuevo procedimiento para enriquecer esta experiencia y hacerla más atractiva a los estudiantes, incorporando y aprovechando otras herramientas y recursos disponibles en Internet que, en esta oportunidad, no fueron aprovechados.

Por otra parte, hay que señalar que en un mundo globalizado como el que estamos viviendo, donde se

imponen acontecimientos históricos, prácticas culturales, patrones de consumo y visiones de mundo en detrimento de otras, resulta sumamente provechoso para la formación de estudiantes en Comunicación Social, hacerlos copartícipes de experiencias comunicacionales en las cuales los contenidos no vienen determinados por la agenda y los intereses de grandes medios, sino sobre la base de visiones alternativas que consolidan contrapropuestas socialmente pertinentes y necesarias.

Finalmente, la IAP en el aula, representa un método de investigación que canaliza favorablemente las cuatro finalidades que en el Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela (2003) se plantean como razón de ser de la investigación en la Universidad: la formación, la reflexión, la vinculación social y la prospección. En virtud de ello, la constante práctica de análisis y reflexión encamina la reestructuración de formas de pensar en provecho de un pensamiento, actitudes y competencias que permitan comprender la realidad cambiante y apreciar en su justa medida el significado de la diversidad frente a procesos globalizadores; todo lo cual debería redundar en la formación de un profesional cada vez más preparado para cumplir con sus funciones en un contexto social real el cual, a su vez, puede enriquecer su existencia, su saber, su existir, su vida.

FUENTES

- Albert, M. (2007). La Investigación Educativa. Claves Teóricas. Madrid: Editorial McGraw Hill Interamericana.
- Ander-Egg, E (1982). Técnicas de Investigación Social. Buenos Aires, Argentina: Editorial Humanitas.
- Area, M. REVEDA: *Análisis de un Proyecto Institucional para la Integración de Internet en el Ámbito de la Educación de Adultos*. En FUENTES (Nº 4): Las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza. Revista Electrónica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Artículo disponible en http://www.revistafuentes.org/htm/portada.php?id_volumen=4. Documento recuperado el 10 de junio de 2012.
- Asamblea Nacional Constituyente. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria Nº 5.453. Caracas, viernes 24 de marzo de 2000.
- Baran, S. e Hidalgo, J. (2005). Comunicación Masiva en Hispanoamérica. Cultura y Literatura Mediática. Ciudad de México, México: Editorial McGraw Hill Hispanoamericana. Tercera (3º) Edición.

Barragán, R. *El Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por Parte de los Estudiantes de Pedagogía. Un Estudio Evaluativo de sus Necesidades.* En Fuentes (N° 4): Las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza. Revista Electrónica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Artículo disponible en http://www.revistafuentes.org/htm/portada.php?id_volumen=4. Documento recuperado el 15 de junio de 2012.

Barroso, C. *La Incidencia de las TICS en el Fortalecimiento de Hábitos y Competencias para el Estudio.* En Edutec-e (N° 23, Julio de 2007). Revista Electrónica de Tecnología Educativa (ISSN: 1135-9250). Artículo disponible en http://www.edutec.rediris.es/Revelec2/revelec23/c_barroso/cbarroso.html. Documento recuperado el 24 de septiembre de 2013.

Bendahan, C. (2010). El Uso de las TICs en la Enseñanza del Inglés con Propósitos Académicos. Trabajo de Grado presentado para optar al Título de Magister Scientiarum en Educación, mención Tecnología de la Información y la Comunicación. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación.

Bombelli, E.; Barberis, G. y Roitman, G. *Brecha Digital. Posibilidad de Acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics), según la Ubicación Geográfica. Análisis Descriptivo Preliminar.* En Edutec-e (N° 22, Diciembre de 2006). Revista

Electrónica de Tecnología Educativa (ISSN: 1135-9250).

Artículo disponible en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec22/ebombelli.htm>. Documento recuperado el 27 de abril de 2013.

Bosco, A. *Nuevas Tecnologías y Enseñanza: Un Estudio Basado en el Enfoque Socio-Cultural*. En Fuentes (Nº 4): Las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza. Revista Electrónica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Artículo disponible en http://www.revistafuentes.org/htm/portada.php?id_volumen=4. Documento recuperado el 17 de Noviembre de 2012.

Buendía, A. y Martínez, A. (2010). *Hacia una Nueva Sociedad del Conocimiento: Retos y Desafíos para la Educación Virtual*. En Tecnología Educativa en un Modelo de Educación a Distancia Centrado en la Persona. México, D.F.: Editorial Limusa. Armando Lozano y José Vladimir (Comp.).

Cabero, J. *Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación*. En Edutec-e (Nº 1, Febrero de 1996). Revista Electrónica de Tecnología Educativa (ISSN: 11359250). Artículo disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec1/revelec1.html>. Documento recuperado el 10 de julio de 2013.

Cabero, J. Cambios Organizativos y Administrativos para la Incorporación de las Tics a La Formación. *Medidas a Adoptar*. En Eduotec-e (Nº 18, Noviembre de 2004). Revista Electrónica de Tecnología Educativa (ISSN: 1135-9250). Artículo disponible en http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec18/cabero_18.htm. Documento recuperado el 02 de julio de 2013.

Cabero, J. *Las Nuevas Tecnologías en la Sociedad de la Información*. En Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Madrid: Editorial McGraw Hill Interamericana de España. Julio Cabero (Coord).

Calzadilla, M. (2008). De una Educación a Distancia a una Educación sin Distancias. Caracas: Ediciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Carreño, J. e Ibarra, A. (2013). *Hábitos Universitarios 2.0*. En Comunicación (Nº 161). Revista del Centro Gumilla.

Casado, R. Convergencia con Europa y Cambio en la Universidad: Los Profesores y las Nuevas Tecnologías como Elementos Clave en el Nuevo Modelo de Aprendizaje del Espacio Europeo de Educación Superior. En Eduotec-e (Nº 20, Enero de 2006). Revista Electrónica de Tecnología Educativa (ISSN: 11359250). Artículo disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutece/revelec20/casado20.htm>. Documento recuperado el 27 de junio de 2013.

- Cebrián, M. (2007). *Innovar con Tecnologías Aplicadas a la Docencia Universitaria*. En Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Cendales, L. (1990). El proceso de la Investigación Participativa. Bogotá: Aportes.
- Escamilla, J. (2010). *Hacia un Aprendizaje Flexible sin Fronteras y Limitaciones Tradicionales*. En Tecnología Educativa en un Modelo de Educación a Distancia Centrado en la Persona. México, D.F.: Editorial Limusa. Armando Lozano y José Vladimir (Comp.).
- Fernández, C. (2001). La Comunicación Humana en el Mundo Contemporáneo. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill.
- Fuentes, E. (2009). *La Radio: Herramienta Pedagógica en la Producción de Textos Escritos*. En Arjé (Vol. 3, N°4). Revista de Postgrado Face-UC. Naganagua: Universidad de Carabobo.
- Grajeda, G.; Padilla, P. y Cerda, P. *Ciencia, Tecnología y Cultura y su Impacto Educativo*. En Edutec-e (N° 15, Mayo de 2002). Revista Electrónica de Tecnología Educativa (ISSN: 1135-9250). Disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec15/padilla.htm>. Artículo recuperado el 05 de julio de 2013.

- Guerrero, E. (2001). *El Universo de las TICs y su Presencia en la Educación*. Ponencia en Univest 2011. Universidad de Girona. Disponible en: <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3623/161.pdf?sequence=1>. Documento recuperado el 3 de febrero de 2014.
- Hernández, R. y otros. (2010). Metodología de la Investigación. México, D.F.: Editorial McGraw Hill Interamericana.
- Herrera, J. (2007). *Web 2.0 y Didáctica de Lenguas: Un punto de Encuentro*. En Glosas Didácticas (Nº16). Revista Electrónica Internacional. Disponible en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>. Documento recuperado el 10 de marzo de 2014.
- Lanz, C. (1989). Investigación - Acción: Epistemología y Política. Caracas: Ediciones Primera Línea.
- Liesa, M. y Otal, P. *Internet como Medio de Comunicación Telemática Internacional en la Educación Infantil*. En Fuentes (Nº 4): Las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza. Revista Electrónica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Artículo disponible en http://www.revistafuentes.org/hm/portada.php?id_volumen=4. Documento recuperado el 21 de junio de 2012.

Locatelli, E. (2008). Reflexiones Derivadas de la Relación entre Educación, Cultura y Tecnología, en Función de la Independencia Científico-Tecnológica, la Comunicación y la Soberanía. Ensayo crítico presentado para optar al escalafón de Profesor Asistente en la Universidad Bolivariana de Venezuela. Sin publicar.

Martínez, M. (2006). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Editorial Trillas.

Martínez, F. (2007). *La Sociedad de la Información. La Tecnología desde el Campo de Estudios CTS*. En Tecnología Educativa. Madrid: Editorial McGraw Hill Interamericana de España. Julio Cabero (Coord)

Meneses, G. *Universidad: NTic, Interacción y Aprendizaje*. En Eduotec-e (Nº 20, Enero de 2006). Revista Electrónica de Tecnología Educativa (ISSN: 1135-9250). Artículo disponible en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/menese20.pdf>. Documento recuperado el 30 de marzo de 2013.

- Palazón, J. (2013). ¿Es Efectivo el Podcasting/Vodcasting? Investigación-Acción en el Aula de Música en Educación Secundaria. En PixelBit (Nº 43) Revista de Medios y Educación. Artículo disponible en: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p43/04.pdf>. Documento recuperado el 10 de diciembre de 2015.
- Park, P. (1992). ¿Qué es la Investigación - Acción Participativa. Perspectivas Teóricas y Metodológicas. En Salazar, M. (Compiladora). La Investigación - Acción Participativa. Inicios y Desarrollos. Madrid.
- Pérez, A. (2007). *Internet Aplicado a la Educación: Aspectos Técnicos y Comunicativos. Las Plataformas*. En Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Madrid: Editorial McGraw Hill Interamericana de España. Julio Cabero (Coord).
- Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. (2013). Plan de la Patria. Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación, 2013-2019. Presentado a la Asamblea Nacional por el Ciudadano Nicolás Maduro Moros, Presidente de la República Bolivariana de Venezuela.
- Pons, J. Presentación: *La Tecnología Educativa en el Marco de la Sociedad de la Información*. En Fuentes (Nº 4): Las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza. Revista Electrónica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Artículo disponible en <http://www.revistafuentes.org/htm/portada.php?id>

_volumen=4. Documento recuperado el 17 de agosto de 2012.

Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. (2007). Proyecto Nacional “Simón Bolívar”, Primer Plan Socialista. Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013. Ediciones de la Presidencia de la República. Caracas, Venezuela. Documento en PDF.

Programa de Formación de Grado en Comunicación Social (s/f). *Programa de la Unidad Curricular: Comprensión y Producción de Textos II.* Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela (Material Mimeografiado).

Real Academia Española (2001). Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Versión On-Line. Disponible en <http://www.rae.es>

Reyes, M. y Piñero, R. Nuevas Tecnologías en Atención a la Diversidad. Reflexiones Teóricas. En Fuentes (Nº 4): Las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza. Revista Electrónica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Artículo disponible en http://www.revistafuentes.org/htm/portada.php?id_volumen=4. Documento recuperado el 15 de junio de 2012.

Sancho, J. En Busca de Respuestas para las Necesidades Educativas de la Sociedad Actual. En Fuentes (Nº 4): Las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza. Revista

Electrónica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. Artículo disponible en http://www.revistafuentes.org/htm/portada.php?id_volumen=4. Documento recuperado el 15 de septiembre de 2012.

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. México, D.F.: Editorial McGraw Hill Interamericana.

Santiago, R. y Navaridas, F. (2012). *La Web 2.0 en Escena*. En PixelBit (Nº 41) Revista de Medios y Educación. Artículo disponible en: <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p41/02.pdf>. Documento recuperado el 3 de enero de 2016.

Serrano, M. (2007). Teoría de la Comunicación. La Comunicación, la Vida y la Sociedad. Madrid: Editorial McGraw Hill Interamericana de España.

Universidad Bolivariana de Venezuela (2003). Documento Rector. Caracas: Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

Zavarce, C. (1996). Secretos de la Producción Radiofónica. Planificación, elaboración de libretos, uso de recursos y comercialización. Caracas: Editorial Panapo de Venezuela.

Elmer D. Locatelli C. Preparador de la Cátedra “Estructura del Español” (1995-1997) en el Departamento de Castellano, Literatura y Latín del Instituto Pedagógico de Caracas. Profesor en Lengua Materna, mención Lengua; egresado en 1997 del Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador con la distinción honorífica Summa Cum Laude. Magister Scientiarum en Educación, mención Tecnologías de la Información y la Comunicación, egresado en 2017 de la Facultad de Humanidades de Educación de la Universidad Central de Venezuela con veredicto de aprobación “Excelente” en la defensa de tesis. Cursos doctorales en el Doctorado en Pedagogía del Discurso (Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”, Instituto Pedagógico de Caracas, 2018-2019) y en el Doctorado en Educación (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2023-2025). Formado como Experto en Periodismo Digital y en Educación Virtual a través de los Programas de Formación y Capacitación de FATLA (Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica). Docente Universitario por treinta años en distintas universidades venezolanas, de los cuales veintiuno han sido desarrollados en la Universidad Bolivariana de Venezuela, donde se ha desempeñado, desde su fundación, como Profesor de Pregrado en el Programa de Formación de Grado en Comunicación Social, y posteriormente como Profesor de la Maestría en Ciencias para el Desarrollo Estratégico. Investigador y miembro activo del Centro de Estudios de la Comunicación Social y las Tecnologías Libres (CECSOTIL) y del Núcleo Académico de Investigación “TIC, Educomunicación y Sociedad” desde el año 2011.



EDITORIAL UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

