



Ecosistemas comunicativos tecnomedios en educación. Un camino por explorar en el ámbito escolar

- Technology-Mediated Communication Ecosystems in Education: An Unexplored Path in Schools
- Ecosistemas comunicativos tecnomedios em educação. Um caminho por explorar no âmbito escolar

Resumen

Este artículo de investigación pretende comprender las relaciones que emergen entre los ecosistemas comunicativos tecnomedios y los procesos de aprendizaje significativo de los jóvenes. Se trata de un estudio de corte cualitativo a partir de la configuración de un trayecto hologramático que permitió trabajar con asociaciones y organizaciones complejas, tanto antagónicas como complementarias sobre el conocimiento de los jóvenes acerca de sus repertorios tecnológicos. Los resultados demuestran que las reflexiones pedagógicas en torno a los ecosistemas comunicativos, requieren propender por la construcción de saberes a través de las prácticas del profesorado, en articulación con los aprendizajes e interacciones comunicativas que los jóvenes emprenden fuera del ámbito escolar, como referente dialógico sobre los entramados de expresión y actuación que se dan a través de nuevos repertorios tecnológicos. En este sentido, se reconoció la necesidad de articular al ámbito escolar lo que acontece al interior de los ecosistemas comunicativos tecnomedios, sin pretensión de intervenirlos o manipularlos, sino más bien, para dinamizar desde ellos, los aprendizajes que dan apertura a nuevos encuentros, diálogos, comunicaciones e interrogantes que requieren de una continua reflexión y transformación en las comunidades educativas.

Palabras clave

Educación; jóvenes; ecosistemas comunicativos tecnomedios; nuevos repertorios tecnológicos; aprendizaje significativo

Abstract

The purpose of this paper is to understand the emerging relationships between technology-mediated communication ecosystems and the meaningful learning processes of young men and women. It is a qualitative study based on the configuration of a hologrammatic path that made it possible to work with complex associations and organizations, both antagonistic and complementary, about

Diana Carolina Vinasco-Zapata*
Jaime Enrique Arias-Castellanos**
Julián Alberto Moncada-Tarazona***
Elizabeth Rendón-Arroyave****
Juan Carlos Palacio-Bernal*****

* Magíster en Educación. Docente Institución Educativa La Asunción. Secretaría de Educación de Manizales, Manizales (Colombia).
Correo electrónico: diacaviza@hotmail.com
orcid.org/ 0000-0002-9910-949

** Magíster en Educación. Docente Institución Educativa Estambul. Secretaría de Educación de Manizales, Manizales (Colombia).
Correo electrónico: jaimefotos@hotmail.com
orcid.org/ 0000-0002-6197-5077

*** Magíster en Educación. Docente Institución Educativa Estambul. Secretaría de Educación de Manizales, Manizales (Colombia).
Correo electrónico: jamta1990@hotmail.com
orcid.org/ 0000-0001-6075-3037

**** Magíster en Educación. Docente Institución Educativa de Occidente. Secretaría de Educación de Caldas, Anserma (Colombia). Correo electrónico: el1za83th@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1914-7689

***** Magíster en Educación. Docente de planta Universidad Católica de Manizales, Manizales (Colombia).
Correo electrónico: jpalacio@ucm.edu.co
orcid.org/0000-0002-4001-105

Fecha de recepción: 31/10/2016
Fecha de aprobación: 01/02/2017

young people's knowledge of their technological repertoires. Results show that the pedagogical reflections on communicative ecosystems require leaning towards the construction of knowledge through the teachers' practice, in coordination with the learning and communicative interactions of young men and women outside of school, as a dialogical point of reference about the expression and action networks occurring through new technological repertoires. In this sense, the need to articulate the school environment with what happens inside technology-mediated communication ecosystems was recognized, without intending to intervene or manipulate them, but rather use them to stimulate learning that opens new encounters, dialogues, communications and questions requiring a continuous reflection and transformation in the educational communities.

Keywords

Education; youth; technology-mediated communication ecosystems; new technological repertoires; meaningful learning

Resumo

Este artigo de pesquisa visa compreender as relações que emergem dentro dos ecossistemas comunicativos tecnomediados e os processos de aprendizagem significativa dos jovens. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa a partir da configuração de um trajeto hologramático que permitiu trabalhar com associações e organizações complexas, tanto antagônicas quanto complementares sobre o conhecimento dos jovens acerca dos seus repertórios tecnológicos. Os resultados demonstram que as reflexões pedagógicas sobre os ecossistemas comunicativos precisam assegurar a construção de saberes através das práticas do professorado, em conjunto com as aprendizagens e interações comunicativas que os jovens empreendem fora do âmbito escolar, como referência dialógica sobre as redes de expressão e atuação que aparecem através de novos repertórios tecnológicos. Neste sentido, reconhece-se a necessidade de vincular ao âmbito escolar aquilo que acontece ao interior dos ecossistemas comunicativos tecnomediados, sem intenção de intervir-los ou manipulá-los, senão dinamizar entre eles as aprendizagens que permitem novos encontros, diálogos, comunicações e interesses que precisam de uma contínua reflexão e transformação nas comunidades educativas.

Palavras-chave

Educação; jovens; ecossistemas comunicativos tecnomediados; novos repertórios tecnológicos; aprendizagem significativa

Introducción

La educación y su despliegue en el criterio de diversidad cultural propicia la pregunta por la concepción de nuevas figuras educativas, al abordar la desterritorialización del concepto de educación vinculado al ámbito escolar. Como lo expresa Morin (1999, p. 14), “para que la educación sea pertinente deberá evidenciar el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo”. A partir de esta situación, es claro que ambientes complejos frente a la concepción del valor de educar movilizan experiencias de acuerdo a los procesos de cambio cultural y a la difusión de nuevas formas de producción de conocimientos sobre el hecho educativo, un asunto que conduce a pensar el trabajo sobre nuevas dialogicidades, así como a la organización de ideas de cara a la comprensión de lo diverso y lo transcultural como ámbito de formación y dispositivo de poder en la comunicación de la cultura escolar, en “una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimientos y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica” (Castells, 2003, p. 7).

Las transformaciones en lo educativo develan novedosas relaciones que se dan entre los sujetos y su vinculación con ecosistemas más visuales y sonoros, como oportunidad de interacción con la información. Entre dichas relaciones se generan aquellas que los jóvenes configuran a través de los *nuevos repertorios tecnológicos* (NRT) como el chat, el correo electrónico y las páginas de redes sociales, donde pueden comunicarse, narrarse y establecer significados y sentidos diferentes, que les facilitan ejercer sus prácticas sociales, todo esto, a través de la modificación de las escrituras y los canales comunicación en el mundo global, donde reaparece la emergencia de la escritura bajo el uso de tecnologías digitales en los espacios de la Web 2.0. Desde esta lógica, surgen los *ecosistemas comunicativos*

tecnomediados (ECT) como los ámbitos de expresión que se constituyen a través de interacciones que los jóvenes crean a partir de los NRT.

De este modo, un enfoque más crítico de la educación deja al descubierto cómo la creación de NRT exige resignificar los procesos de orientación y acompañamiento, donde operan vertiginosamente la adquisición de aprendizajes y la transmisión de contenidos en diversas formas y mutaciones de lo cultural. Al tener en cuenta estos criterios, la educación atiende a las estrategias de revolución tecnológica (MEN, 2005) al trasgredir límites de modalidades de comunicación unidireccional, y dar paso a otros requerimientos de comunicación que implica distintos valores y persecución de otros fines humanos que puede ser a través de ECT. Para Buckingham (2008) y Barbero (2002)

[...] los ecosistemas comunicativos tecnomediados son entornos compuestos de vínculos afectivos, escenarios tecnológicos, recursos materiales, temporalidades sociales, modos de actualización, flujos de intercambio entre la técnica, el consumo y el actual modo de capitalismo, desde los que los infantes pueden ‘lenguajear’, relatarse y narrarse una y otra vez. (citado por Ramírez, 2013, p. 64).

En este sentido, los ECT forman parte de los sistemas de interacción social y se convierten en un nuevo desafío pedagógico que permite reflexionar acerca de los compromisos y acciones a realizar por parte de los sistemas educativos, en procura de aprehender sobre saberes y prácticas pertinentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en coherencia con las necesidades actuales, las cuales dan cuenta de la transformación de la cultura letrada por una cultura digital.

Para Barbero (2002, p. 6) “esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al

sistema educativo". Por tal motivo, la sociedad apunta a encontrar en el sistema educativo, apertura a otras formas de lectura, escritura, pensamiento, comunicación, donde "hemos de abordar aquí las implicaciones del hecho de que la experiencia escolar de los estudiantes está entretejida con sus vidas en el hogar y en la calle" (Giroux, 1997, p.182).

De igual forma, para hablar de relaciones entre ECT y procesos de aprendizaje significativo de los jóvenes, es oportuno referenciar en la experiencia de Barbero (2002), quien concibe el concepto de *ecosistema comunicativo* como el ambiente cotidiano donde se multiplican y densifican las tecnologías comunicativas e informacionales, cuya manifestación profunda se encuentra en

[...] las sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan y que se hacen más claramente visibles entre los jóvenes: en sus empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo. (Barbero, 2002, p. 5).

En este sentido, la inclusión pedagógica de ecosistemas comunicativos, abre el espacio de los territorios, los lugares, los no lugares y su tiempo soportado en lo virtual, por una red de circuitos, relaciones que entre lo humano, lo cultural y lo tecnológico implican la comprensión de sus pretensiones educativas como discurso de posibilidad en la educación.

Metodología

Esta investigación indaga un problema de la educación en el contexto de un paradigma no clásico, para describir cómo la realidad y sus líneas de ruptura son un atributo de la complejidad en los múltiples territorios del ámbito escolar. El principio metodológico que configuró la ruta de investigación fue el principio dialógico, el cual permitió configurar e indagar formas de pensar, producir e interpretar la realidad hologramáticamente (García, 2004). Este principio, "ayuda a pensar en un mismo espacio mental lógicas que se complementan y se excluyen [...] así como la asociación compleja de instancias necesarias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado" (Morin, Ciurana y Motta, 2003, p. 41).

Por consiguiente, este estudio de corte cualitativo encontró en el principio dialógico (Morin, Ciurana y Motta, 2003) la acción indagatoria para "moverse de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y la interpretación" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 7) de los fenómenos, "desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 364).

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la observación participante como procedimiento de recogida de datos a grupos de jóvenes en el contexto escolar, la cual se constituyó en un proceso deliberado y sistemático. Igualmente, la entrevista estructurada a directivos, profesores y estudiantes, cumplió

con la función de obtener información relacionada con el problema. Se utilizaron instrumentos como el diario de campo para el registro de notas de campo y notas condensadas (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001). De este modo, se desarrolló un proceso de triangulación con la información recibida, que derivó en el análisis de información desde las observaciones y registros, las entrevistas y las teorías consultadas.

Finalmente, para procesar la información y realizar la constitución y análisis de datos, se recurrió a la codificación que “designa el desglose de las informaciones obtenidas por observación, entrevistas o cualquier otro medio o registro” (Deslauriers, 2004, p. 70). En este caso, se recurrió a la *codificación artesanal* (p. 74), la cual, facilitó un análisis minucioso de extracción y simplificación de datos que se distinguieron con rotuladores de colores, y creación de esquema de códigos. Los datos comunes se clasificaron y agruparon con otros del mismo género, ya fuera por su recurrencia o representatividad, con el fin de plantearles preguntas, relacionarlos y, posteriormente, analizarlos. Esta organización a modo *collage* o modelo conceptual, permitió observar sus articulaciones, y así crear nuevas categorías y subcategorías de significado, que dieron apertura a interpretaciones, *dialogicidades* y hallazgos sobre los ECT de los jóvenes, y las relaciones emergentes con el aprendizaje significativo que se genera en el ámbito escolar.

Resultados

Relatos juveniles: voces por comprender

Al analizar la realidad de los jóvenes en su contexto, se reconoce que la vida juvenil está representada por una gran cantidad de relatos que adquieren significados y sentidos diferentes a los pensados y enseñados en el ámbito escolar. De tal modo que la transmisión cultural se

modifica, ahora bajo la utilización de NRT, que facilitan la intensificación de las interacciones de los jóvenes, por tanto, sus formas de comunicación, pensamiento y actuación son diferentes y diversas en sus contextos de recreación, vida, espacio, tiempo.

Este asunto tiene que ver con estas mediaciones que utilizan y, con toda la afluencia de información que logran recibir, “dado que, el ser humano hace cosas siempre en situación [...], el discurso es una forma de interacción, lo que quiere decir que el quehacer humano corresponde a su manera específica de ‘habitar’ el mundo” (Cárdenas, 2012, p. 38). Por consiguiente, los relatos juveniles se reconocen por otras significaciones que, de la vida cotidiana, se crean y recrean como expresiones no reductibles a una lógica de simplificación del lenguaje, en apertura a la creación de representaciones emergentes desde ecosistemas visuales y sonoros (Barbero, 1999). En lo expresado por ellos, se puede notar claramente que difieren y hay distancias marcadas con figuras de autoridad, en cuanto al uso términos y circulación de los lenguajes con sus significados. Una joven expresa:

Hay palabras que para nosotros son normales, mas no para los papás, porque por ejemplo, a mí me dicen “bebé” en el Face y esa palabra es muy común, pero mis papás dicen: “Esa es una palabra mala, como morbosa” y por eso se emberracan (E4.3).

Los jóvenes articulan dominios de significados bajo la intimidad de la razón y la imaginación; sus conversaciones, paradójicamente, a través de las redes sociales, son formas de descentrar la transmisión de información, bajo el uso de signos, símbolos, textos, palabras y relatos. Como modo de pensar, sus dispositivos de almacenamiento, clasificación y circulación de la información, hacen de sus ecosistemas todo un dispositivo de poder adaptable a muchas situaciones, lo que se convierte en

todo un reto cultural para la escuela, que hace todavía evidente por su escasa tecnicidad mediática o comunicativa, los distanciamientos entre el hecho educativo y su discurso pedagógico, con estas manifestaciones culturales no concebidas como formas particulares de la vida social en la institución escolar, debido a que los jóvenes, se están relacionando con estos medios como *formas culturales* (Buckingham, 2005, p. 187).

De tal modo, que para los jóvenes, los NRT forman parte de su vida individual y social, “han configurado su visión de mundo” (Feixa, 2010, p. 15), allí plasman sentimientos y pensamientos, interactúan y dejan al descubierto diferentes formas de expresar sus ideas. Así en las voces de un estudiante se escucha decir:

Con mis amigos utilizamos varias palabras para saludarnos, son como decir lo mismo con palabras que solo nosotros sabemos. Por ejemplo para decir “hola”, yo les digo “pito”, y ya ellos saben a qué me refiero, “nos vemos y pito”, entonces “pito” (E2. 3).

En este orden de ideas, la cultura escolar no solo es proactiva, sino interactiva, los jóvenes son en sus actos de comunicación, emisores y receptores (Feixa, 2010), y sus relaciones no son jerárquicas, dado que se reconocen como pares con muchas afinidades y compromisos sociales en la medida que logran producir sentidos y reproducir sus culturas. En palabras de Prensky,

[...] este medio ambiente ubicuo de información y sus procesos de interacción generan que los jóvenes piensen y procesen la información [...] diferente a sus predecesores [...] diferencias que han generado la seguridad de que diferentes tipos de experiencia conducen a diferentes estructuras cerebrales. (citado por Chaparro y Guzmán, 2013, p. 232).

Por tanto, dichas estructuras cerebrales integra en sus campos de atención (circuitos atencionales) nuevas formas de pensamiento, lenguaje y actuación, que hace que los jóvenes automaticen ciertas prácticas y modos de proceder. Según un profesor, se aprecia con mucha afluencia situaciones donde

Los jóvenes salen al descanso, [...] sacan sus teléfonos celulares, entre ellos hay poca conversación, pero mucha conexión, sus corporalidades hablan y dejan entrever lo excitante que encuentran el mundo virtual al cual tienen acceso a través de sus herramientas tecnológicas digitales (O.5).

Ante esta realidad, se reconoce que la juventud emplea diversas formas de relatos y discursos, al contextualizar NRT. No obstante, las dinámicas que presentan las redes sociales los atrapa por tener características interactivas, multimediales y globalizadas. Esta situación hace suponer la necesidad del joven de utilizar NRT como posibilidad de comunicación, los cuales permiten estar en otros lugares de encuentro, así su presencia física esté en el aula de clase. En este caso, el problema que nos ocupa son las formas de entender cómo se abren nuevas perspectivas a las actuales teorías de la formación, las formas de discurso y aquellas prácticas educativas, susceptibles de ser leídas en la producción de nuevos significados, o bajo

“la posibilidad de construcción de formas de práctica pedagógica que permitan a estudiantes y profesores asumir el papel reflexivo y crítico de intelectuales transformativos” (Giroux, 1997, p. 137). El entramado de lo virtual y lo presencial que fluye de los relatos genera un conjunto de prácticas producción de subjetividades, otras formas de expresión y de relación que demanda la pregunta por el otro en el contexto de la pedagogía, el reconocimiento del otro y de sí mismo en el ámbito escolar.

Nuevos repertorios tecnológicos: una experiencia comunicativa

Los espacios de interacción y comunicación de los jóvenes varían constantemente. Para Flórez (2013), “gracias a las tecnologías digitales y a las redes sociales, ellos van desarrollando grupos y redes de hablantes que al intercambiar información, opiniones y argumentos sobre la vida y las cosas que ocurren, van segregando una densa capa cognoscitiva” (p. 18). Esta concepción permite la aceptación de los NRT como mediadores en la construcción del conocimiento, tanto en el medio social como académico, pues definen el crecimiento de un tipo dominante de formación social “cuyos intereses se apoyan en diversas formas posibles de educación” (Giroux, 1997, p. 181). Es un hecho, que los NRT han configurado las formas de manejar, obtener e intercambiar la información. De este modo, las redes sociales se convierten en una realidad comunicativa, de las cuales emergen otras formas de encuentro con el otro, donde el sentido de escuela es procurar comunicar un lugar en el mundo y para el mundo. Así, recurrentemente los jóvenes expresan,

[...] lo primero que hago cuando cojo el celular, me meto al WhatsApp un rato, así no hable con nadie, pero estoy ahí viendo cosas y después voy al Facebook o Messenger que es como el Facebook pero solo para hablar, y hablo con la gente y ya (E1.1).

Es un hecho que los NRT han configurado las formas de manejar, obtener e intercambiar la información, las cuales están a disposición de todas las personas. Es evidente que la interacción desde redes sociales forma parte primordial de la vida de los jóvenes. Así, se vislumbra la importancia que dan los jóvenes a la convergencia en las redes sociales, como menciona Castañeda,

[...] si hay algo evidente es que las redes sociales se han convertido en el espacio de interacción social preferido entre los más jóvenes, y que además de para divertirse, comunicarse, jugar, cotillear, en resumen, vivir y estar, supone un espacio privilegiado de aprendizaje y de conocimiento que es interesante tener en cuenta dentro del ámbito educativo (Castañeda, 2010, p. 33).

No obstante, los profesores se inquietan por conocer las formas de comunicación de los jóvenes y por tratar de incluir herramientas tecnológicas digitales en sus clases que les permitan generar vínculos de conexión con los jóvenes. En consecuencia, se analiza que las posibilidades comunicativas que ofrecen los NRT generan autonomía y privilegian el autoaprendizaje. Así, la motivación que despierta en los jóvenes las relaciones con los NRT, se torna significativa e intencional para los procesos de aprendizaje. Para Castañeda (2010), “lo cierto es que en el caso de las redes sociales se trata de algo más que de una herramienta TIC, se trata de un fenómeno que desde tiempos inmemoriales condiciona las relaciones de las personas y los grupos” (p. 9). Esto, de cierto modo, refleja y demuestra un antagonismo social en el acto educativo, pues formas peculiares de cultura invitan a desarrollar otros tipos o formas de aprendizaje, de reflexionar desde la pedagogía nuevos valores y abordajes formativos frente a estilos de aprendizaje, para hacer amalgamas de significados y sentidos en la reorientación de la enseñanza.

Discusión

La educación en una sociedad comunicada y tecnomediada

Los procesos educativos se han consolidado a partir de los vínculos comunicativos que se establecen entre individuos, para propiciar de manera intencionada y sistemática la circulación de los saberes y su centralización en las formas que han garantizado históricamente su transmisión. En este contexto, cuando Pérez de Lara (2009) se pregunta por el otro de la pedagogía, reflexiona por “aquellos o aquellas alumnos que con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la realidad educativa en forma de problema” (p. 24). Los aspectos relacionados con la comunicación son un punto de partida para el análisis de particularidades culturales e históricas que auxilian las comprensiones sobre los encuentros significativos de sujetos, saberes y sentidos para enseñar y para aprender (Ramírez, García y Bernal, 2004) desde ECT. Sin embargo, desarrollar formas relevantes de comunicación depende del movimiento orientado no tanto sobre la efectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino de la apropiación emergente de aquellas formas y diversidades presentes en la cultura escolar.

Siguiendo con esta lógica, cabe resaltar que el concepto *aprendizaje* que aporta Vygotsky (citado por Sánchez, 2003, p. 3), integra procesos de disyunción, ya que “por muy relevante que sea un contenido, es necesario que el alumno lo trabaje, lo construya y, al mismo tiempo, le asigne un determinado grado de significación subjetiva para que se plasme o concrete en un aprendizaje significativo”. Ciertamente se puede inferir que el proceso de aprendizaje de elaboración propia o de aprehensión de significados de los jóvenes, es más efectivo cuando se vinculan los NRT a procesos de enseñanza y a esta reciente alfabetización cultural y tecnológica. Al respecto, Leontiev señala: “[...] el proceso de enseñanza produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios graduales cuyas etapas se suceden en orden ascendente. Es, por tanto, un proceso progresivo, dinámico y transformador” (citado por Sánchez, 2003, p. 1). Como se indicó, se puede analizar que el proceso de enseñanza experimenta una transformación, donde la disyunción histórica del proceso de dogmatismo y homogeneización de la enseñanza (maestro/alumno) se completa con la conjunción trascendente entre la comunicación, herramientas tecnológicas y necesidades de aprendizaje (sujeto/sujeto). En palabras de Guerrero y Kalman (2010),

[...] son escasas las propuestas orientadas a que los profesores tengan condiciones que les permitan usar las tecnologías para participar en la sociedad y en actividades culturalmente valoradas o aquellas en las que se promueva un uso que responda a las necesidades instruccionales reales que enfrentan en sus aulas. (p. 217).

Por esta razón, los procesos de enseñanza presentan rupturas frente a las formas o experiencias de conceptualización de lo condicionado históricamente, cuando la experiencia que logra aprehensión problemática sobre la cuestión de los cambios y transformaciones en la vida escolar, inscribe subjetividades en el tiempo y en los procesos culturales que solicitan movilizar la labor educativa. Por ello, explicar el papel que desempeña el profesorado en la construcción de nuevas expresiones de educación, motiva a impulsar un debate sobre “el desarrollo profesional en el uso de las TIC [...] que debe adaptarse al propio desarrollo de los medios tecnológicos” (Sevillano y Fuero, 2013, p. 154). Esa iniciativa se caracteriza por la introducción de cambios, variaciones y transformaciones en la cultura escolar, todo un asunto que da apertura a otras ideas que sobre lo educativo, depende de su innovación, implicación, asimilación y compromiso con el acogimiento de la cultura juvenil.

Reflexionar lo pedagógico en torno a los ecosistemas comunicativos tecnomedios

Es relevante pensar que en un marco multicultural, los ECT develan condiciones emergentes de educabilidad de los jóvenes como seres inacabados, con oportunidades de trascender a través nuevos campos de experiencia en tecnología, comunicación y educación. Como expone Castells (2003), habitamos “una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimientos y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica” (p. 7). Por tal razón, los procesos educativos responden a estructuras globalizadas, donde la construcción de conocimientos encuentra trascendencia si se hallan ligados a la “omnipresencia de la cultura juvenil global” (Nilan, 2004, p. 39). En este sentido, surge un compromiso al pensar

qué usos pedagógicos se concede al trabajo realizado con herramientas tecnológicas digitales para ecosistemas comunicativos, que por su inquietante valor formativo en la cultura popular global, sugiere todo un desafío para la educación.

En este sentido, los ámbitos escolares “no pueden estar de espaldas a la sociedad” (Sánchez, Boix y Jurado, 2009, p. 186), dado que las transformaciones que se producen allí, también afectan el campo de la educación, a la formación, a la cultura, en la óptica de rastrear nuevas oportunidades que la juventud demanda para el desarrollo de sus competencias y para el desarrollo humano desde sus perspectivas multiculturales. Por lo tanto, es oportuno pensar que la escuela es uno de los espacios donde los jóvenes tienen más interactividad y constituyen sentidos de subjetividad, ya que las posibilidades de apertura a los ECT, son la forma de comprender un nuevo tipo de aprendizaje para sistematizar experiencias, es decir, una práctica formativa sobre todo en lo que una sociedad tecnomedios necesita para transmitirle a sus nuevas generaciones (Barbero, 1999). Para Perrenoud (2006),

[...] si el maestro no llega siempre a movilizar la atención y las energías, si las actividades que propone no son tan significativas como desearía, no es porque los niños y los adolescentes son apáticos y no se interesan por nada. Es porque otros retos, otros proyectos les movilizan mucho más y les parece más significativo que los ejercicios de matemáticas o la composición que se les propone. (p. 29).

Como se indicó, cada vez se acrecienta la necesidad de generar en el ámbito escolar posturas que reconfiguren lo pedagógico como saber, para entender y resolver los problemas complejos que enfrenta “la vida cotidiana de la escuela y el entorno cultural que la rodea” (Noguera, 2005, p. 50). Dado que los actos

comunicativos y de aprendizaje trascienden la labor que realiza el profesorado en el aula, la pedagogía como saber se transforma, muta y se resignifica por otros modos de pensar, desear y comportarse de la juventud, lo que estipula otros modos propios de hacer, modos de actuar que caracterizan figuras de formación emergentes. Entonces, el acto pedagógico se construye desde las lógicas y demandas de la actualidad para fundar, recrear, resignificar estrategias que permitan mostrar, propiciar y promover la formación como práctica política, sobre la necesidad de pensarla desde una escuela que pueda leerse en la óptica de los signos de nuestro tiempo o como lo expresa Barbero (1999), capaz de asumirse en la tecnicidad comunicativa como estrategia cultural.

Desde esta lógica, los ECT contribuyen a la formación cuando estimula el hacer vivir el deseo del otro (Pérez de Lara, 2009) para abrir sus horizontes, suscitar curiosidades, avivar aficiones, inculcar hábitos de iniciativa y recursividad (Campo y Restrepo, 1999), como marco de una pedagogía orientada a “reintroducir el papel del sujeto observador/computador/conceptuador/estratega en todo conocimiento” (Morin, Ciurana y Motta, 2003, p. 42) y transformador de su propia subjetividad. Por esta razón, es justo afirmar que si los profesores reflexionan sobre sus prácticas y reconocen que allí existen intereses, motivaciones, relatos, lenguajes e interrelaciones que representan formas vivas y materiales de formación, está otorgando valor pedagógico a cualquier actividad que implique el desarrollo del sujeto, a la “construcción del ser de la persona” (Campo y Restrepo, 1999, p. 8) en cada contexto. Aquí lo pedagógico como saber permite aprehender, pensar y transformar condiciones de posibilidad de la práctica por su misma naturaleza discursiva. Por ello, lo escolar sugiere la comprensión sociocultural de procesos de aprehensión problémica de lo pedagógico, cuando lo formativo prima desde la construcción de diálogos entre los sujetos y sus múltiples realidades, los cuales afloran en diversidad de formas, representaciones y motivaciones.

Ecosistemas comunicativos tecnomediados: dialogicidades en contexto

La comunicación en la escuela adquiere un papel protagónico cuando en calidad de mediación abre oportunidades a la creación, acercamiento, encuentro de lugares e interrelación a través de ecosistemas comunicativos (Barbero, 1999). El hecho educativo proporciona ahora modelos de problemas, más que de transmisión y control sobre contenidos, al cuestionarse cómo crear espacios comunes de entendimiento a partir de las realidades de sus actores. Por ello, la insistencia sobre la particular significación de los ecosistemas comunicativos tecnomediados es un punto de partida para trabajar sobre el valor formativo que tiene la comunicación en función del enriquecimiento con el otro, para procurar acercamientos y aprendizajes, ya sea desde intereses comunes o diversos. En palabras de Flórez (2013),

[...] la comunicación como técnica de enseñanza es promisoría [...] para los ciudadanos que viven en comunidad y requieren comunicarse con los demás; primero que todo aprender a reconocer los intereses de los demás, que es lo que le importa, lo que es relevante para el interlocutor, sabiendo que uno no oye ni aprende, sino lo que le interesa. (p. 25).

Lo cierto es que la comunicación en el plano educativo se da más en razón al intercambio de información que al transmisionismo de contenidos; sus referentes orientan sus posibilidades de cómo mostrarnos, o cómo integrarnos desde lo que sugiere la aceptación y el reconocimiento del otro. No estamos lejos de ver cómo la complementariedad entre los sujetos se entiende desde la acción humana que se construye en comunidad de sentidos, en un hacerse permanentemente en la configuración de mundos simbólicos y posibles a través de ecosistemas de comunicación. Ciertamente, se da lugar al reconocimiento de los insumos culturales que en lo educativo, son necesarios para que los jóvenes puedan interactuar en la vida y tomar posición ante las diferentes situaciones de manera crítica, reflexiva y propositiva en sus procesos de formación. Para ilustrar, Buckingham (2005) afirma:

En comparación con las excitantes experiencias que muchos niños tienen en el campo de los equipos multimedia fuera de la clase, gran parte del trabajo realizado en el aula tiene que parecerles necesariamente aburrido. Incluso en las escuelas en que se utilizan ordenadores y otros medios. (p. 5).

Por tal razón, el hecho de emplear un programa de computador en el aula de clase, no significa que a través de este se capture instantáneamente la atención y el interés de los jóvenes. Se requiere del profesorado la habilidad para usar creativamente las herramientas

tecnológicas digitales, basadas en los propios procesos de interacción y comunicación, con el objeto de enfocar su metodología, estrategia o didáctica de trabajo, hacia el desarrollo de aprendizajes que sugieren construcciones del encuentro y del diálogo para la comprensión de lo que se concibe como formativo. En el aula de clases, el profesorado trenza múltiples estrategias didácticas con el fin de llevar a sus estudiantes a la construcción de conocimientos de la manera más adecuada. Con esta finalidad, se incorpora, precisamente, las planeaciones que impliquen el uso de herramientas tecnológicas digitales, como una manera actualizada y pertinente de dinamizar sus acciones.

Así, en un intento válido por solucionar los problemas de aprendizaje de los estudiantes, se hace uso del computador para el desarrollo de actividades, creación de diapositivas y realización de lecturas sobre determinado tema. Sin embargo, llevar a los jóvenes a utilizar en el aula de clases las tecnologías digitales que ellos conocen y manejan dentro de sus ecosistemas comunicativos de manera diferente, es una acción que requiere de la comprensión de sus realidades y de su verdadera utilidad, lo cual lo hace interactivo, comunicativo y divertido. En este sentido, no se puede dejar de lado el sentir de los jóvenes, sus relaciones, expresiones, motivaciones y necesidades.

En palabras de Chaparro y Guzmán (2013),

[...] el uso de los artefactos tecnológicos y su contextualización, dependiendo de la perspectiva de cada sujeto, está determinado motivacionalmente por intereses individuales, lo que se puede comprobar con la apropiación lúdica que hacen los jóvenes de las ofertas tecnológicas, a diferencia del uso que proponen los adultos, totalmente incorporados a sus sistemas de acción, lo que identifica una variación significativa en los estilos de apropiación de la tecnología para cada generación. (p. 235).

De ahí que los jóvenes usan las herramientas tecnológicas digitales configuradas en NRT, por las formas de interacción y comunicación que ejercen, las cuales se ponen de manifiesto en ECT, escenarios múltiples que se recrean a través de dialogicidades entre lo virtual/presencial, formal/informal, textual/multimedial y verbal/gestual. De tal forma que se crea una urdimbre de relaciones entre significados, significaciones y sentidos de la realidad, donde se generan diferentes subjetividades y otras formas de hacer y pensar la cultura, la educación y la sociedad.

Por consiguiente, las prácticas pedagógicas que desarrollan saberes sobre las subjetividades de los jóvenes desde sus ECT, hace que se generen espacios de respeto y confianza por ser estos dominios culturales, propios del ocio, tiempo libre e interacción de los jóvenes. Desde esta perspectiva, es posible reconocer que los diálogos que se generan en el ámbito escolar, requieren más aproximaciones, comprensiones y apropiaciones de aquellos que se construyen en el mundo de la vida en general. Es así como la labor profesor gira en torno a la reflexión de sus prácticas pedagógicas desde las realidades de los jóvenes y de los relatos que desde allí se generan, donde se disfruta el presente del joven desde sus imaginarios, estilos de vida, preferencias y potencia de un proyecto de ser en formación, para llegar vislumbrar acercamientos paulatinos que permitan compartir espacios para reconstrucción, perfeccionamiento y trabajo conjunto necesarios en el ámbito escolar.

En consecuencia, entender que las relaciones que emergen entre los ECT y las dinámicas de aprendizaje significativo de los jóvenes, es decir, aquellas que se dan en los intersticios de la cultura escolar, son de tipo dialógico, interactivo, de reconocimiento de las realidades, de necesidades y formas de expresión y actuación que se dan a través de NRT. Las mismas dinámicas de aprendizaje emergente posibilitan puntos de partida, de apertura a la construcción de nuevos conocimientos y a la potenciación de habilidades de pensamiento necesarias para retar la sociedad en la que se hallan inmersos.

Una educación llamada a pensarse desde la diversidad, afirmada en la capacidad para incluir, valorar y vincular diferentes estilos cognitivos en los procesos pedagógicos, es una oportunidad para analizar las relaciones entre jóvenes, culturas y comunicación, desde las propias emociones, habilidades y necesidades de los sujetos en sus procesos de aprendizaje. Por consiguiente, la relación de dialógica "es una manera de evitar que la pedagogía se encamine hacia el cúmulo de conocimientos de la cultura dominante y, por lo tanto, una manera de evitar el transmisionismo, así como la imposición de cierto capital cultural alienante" (Cárdenas, 2012, p. 70). Las posibilidades de la pedagogía como saber apuntan a pensar en el mismo ámbito escolar la dialógica entre jóvenes y sociedad (Morin, Ciurana y Motta, 2003). Con este en mente, las relaciones que surgen a través de ECT invitan a la crítica y a la discusión, al generar argumentos y proposiciones por medio de entramados que en las acciones de descentramiento cultural en la escuela, hacen visible las lecturas de cultura social juvenil que dinamiza el sentido de vivir la experiencia escolar.

Por tanto, Ramírez considera que “los ecosistemas comunicativos tecnomedios configuran en gran medida las interacciones sociales y culturales de los niños y jóvenes” (Ramírez, 2012, p. 91), los cuales tejen relaciones de las que pueden obtener beneficios, en cuanto a la buena utilización de NRT, pero sobre todo, con relación a los entramados comunicativos y dialógicos que permiten mejorar las capacidades para socializarse, realizar procedimientos y generar otras oportunidades de crecimiento personal y social. En efecto, los ECT aportan al ámbito educativo sus representaciones, relaciones, estructuras y dialogicidades, al generar pautas para conocer y comprender las realidades de los jóvenes. Así mismo, las acciones pedagógicas se implican en los ECT, en la medida que sus aportes a la cultura juvenil generen conciencia y enseñanza sobre la importancia de usar de manera adecuada los NRT, o sobre su utilidad para el desarrollo de actividades académicas, ecológicas, éticas, políticas, económicas, sociales y tecnológicas. Igualmente, su aporte pedagógico consistirá en minimizar la agresión en la intimidad comunicativa entre jóvenes, con el objeto de educar para la participación en la cultura escolar, para pensar y construir cómo se llega a ser sujetos (Quiceno, 1998).

Conclusiones

En el ámbito escolar se pueden considerar los ecosistemas comunicativos tecnomedios (ECT) como espacios de comunicación e interacción que posibilitan procesos de aprendizaje más significativos y útiles para desempeñarse en el contexto local, con visión universal; son pretextos para la búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas, en procura del mejoramiento de la calidad educativa y el reconocimiento de los ambientes donde se relacionan los jóvenes para permitirles formar parte activa del proceso educativo, donde sus puntos de vista, expresiones,

sentimientos y pensamientos tengan validez y aplicación práctica.

Desde el trabajo pedagógico que se gesta en el ámbito escolar es necesario reconocer que al digitalizar libros o presentar diapositivas solo se cambia el formato físico de los recursos con que cuenta la escuela, el verdadero aprovechamiento de las tecnologías digitales, vistas como NRT, radica en comprender las dinámicas comunicativas que se construyen en red para realizar de manera colegiada articulaciones entre saberes, producción de conocimientos y apropiación de aprendizajes significativos, donde se beneficien los jóvenes y la comunidad educativa en general.

En este sentido, las relaciones y emergencias halladas entre los ECT y las dinámicas de aprendizaje de los jóvenes dan apertura a nuevos encuentros, dialogicidades, correspondencias e interrogantes que requieren de una continua reflexión y transformación. De este modo, cuestionamientos como: ¿Cómo vincular los ECT al ámbito escolar?; ¿cómo posibilitar el enriquecimiento del acto educativo con las experiencias vividas dentro de los ECT?, generan nuevas incertidumbres y tensiones que vale la pena analizar e investigar.

Al hacer referencia a los resultados, se puede decir que los ECT son escenarios con vida propia donde confluyen seres humanos que los dinamizan, diversos, sensibles y con grandes capacidades para potenciar y procurar, desde ellos, mejores prácticas pedagógicas que conlleven a formar ciudadanos con criterios para argumentar, tomar postura y decidir acerca de los cambios que realmente requiere la sociedad. Así mismo, los jóvenes inmersos en ECT procuran ser escuchados, reconocidos, visibilizados y partícipes en la producción social, de hecho así sucede sin que ellos mismo se den cuenta, porque sus formas de actuación y expresión a través de NRT ya han afectado de manera sustancial los procesos sociales.

Referencias

- Barbero, J.M. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, 13-21.
- Barbero, J.M. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, 0, 1-8.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá, Colombia: RVC.
- Cárdenas, A. (2012). Lenguaje de educación. Práctica y discurso pedagógico. *Boletín Virtual REDIPE*, 809, 37-80.
- Castañeda, L. (2010). *Aprendizajes con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Bogotá, Colombia: Eduforma.
- Castells, M. (2003). La dimensión cultural de internet. *Revista Educativa Andalucía*, 36, 7-10. Recuperado de <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502.html>
- Chaparro, H. y Guzmán, C. (2013). Consumo digital de jóvenes escolarizados en Villavicencio, Colombia. *Educación y Educadores*, 16(2), 229-243.
- Deslauriers, J.P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Doctorado Ciencias de la Educación. RudeColombia. Pereira, Colombia: Papiro.
- Feixa, C. (2010). Escuela y cultura juvenil: ¿matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*, 18, 7-16.
- Flórez, R. (2013). Estrategias de enseñanza y pedagogía. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 61, 15-26. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2328>
- García, L. (2004) El método de investigación: un desafío de organización del conocimiento. En: L.H. Amador et al. (coord.). *Educación, Sociedad y Cultura. Lecturas abiertas, críticas y complejas* (pp. 39-57). Manizales, Colombia: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, I. y Kalman, J. (2010). La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica del docente. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 213-405.
- Hernández S.; R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

- Hernández S.; R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). Integrar los medios de comunicación al aprendizaje. Periódico *Revolución Educativa*. *Al Tablero*, 33. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31326_tablero_pdf.pdf
- Morin, E.; Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Muñoz, J.; Quintero, J. y Munévar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Nilan, P. (2004). Culturas juveniles globales. *Estudios de Juventud*. Instituto de la Juventud de España.
- Noguera, C. (2005). La pedagogía como “saber sometido”: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En O. Zuluaga et al. (coord.). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* (pp. 39-69). Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar y J. Larrosa (eds.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 45- 77). Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, España: Popular.
- Quiceno, H. (1998). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Educación y Pedagogía*, IX(19), 140-158.
- Ramírez, A. (2012). Los saberes tecnomedios de niños, niñas y jóvenes de hoy: entre lo online y lo offline del mundo de la vida. *Revista Educación y Ciudad*, 23, 43-56.
- Ramírez, A.M.; García, H.M. y Bernal, J.A. (2004). El desarrollo de las inteligencias y la educación en tecnología e informática ¿Cómo desarrollar inteligencias desde los diversos saberes específicos a través de la tecnología e informática? *Plumilla educativa*, 3, 96-105.
- Ramírez, A. B (2013). Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y narrativas transmediáticas. *Revista Internacional Magisterio*, 13(60), 62-66.
- Sánchez, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Acimed*, 11(06), 0-0. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018&lng=es
- Sánchez, A.; Boix, J.L. y Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las tics: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Revista de Medios y Educación*, 34, 179-204.

Sevillano, M. y Fuero, R. (2013). Formación inicial del profesorado en TIC: un análisis de Castilla – La Mancha. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 151-183.

Para citar este artículo

Vinasco, D., Arias, J., Moncada, J., Rendón., E. y Palacio, J. (2017). Ecosistemas comunicativos tecnomediados en educación. Un camino por explorar en el ámbito escolar. *Tecné, Episteme y Didaxis, TED*, 42, 143-158.