



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

Producción y circulación del conocimiento mediadas por TIC:
el foco puesto en la mirada de los/as estudiantes del primer año de la universidad
Debora M.Arce, Lucrecia Gallo, Charis Guiller y Ana M. Ungaro
Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 4, N.º 2, diciembre 2018
ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>
FPyCS | Universidad Nacional de La Plata
La Plata | Buenos Aires | Argentina

Producción y circulación del conocimiento mediadas por TIC: el foco puesto en la mirada de los/as estudiantes del primer año de la universidad

Debora M. Arce

debiearce2@gmail.com

Lucrecia Gallo

lucreciagallop@gmail.com

Charis Guiller

charisguiller@yahoo.com.ar

Ana M. Ungaro

ana1970ungaro@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Facultad de Informática
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Introducción

La enseñanza universitaria y la transformación de los procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento en el contexto sociocultural, político, económico y comunicacional actual es un eje articulador del presente trabajo. Esta dimensión se enmarca dentro de una investigación en curso en torno a la comprensión

de los modos en que interpelan social, institucional y subjetivamente, las propuestas de enseñanza y prácticas docentes en la universidad, específicamente, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

En tal sentido, apuntamos a retomar aportes de indagaciones que focalizan en las condiciones de la experiencia y las trayectorias estudiantiles para identificar nuevas dimensiones de los procesos de inclusión-exclusión educativa en la enseñanza universitaria. Los procesos relativos a la diversificación y heterogeneidad creciente de las poblaciones estudiantiles permiten situar los resultados de diversas investigaciones recientes relativas a las tasas de desgranamiento, deserción, rezago y abandono (García de Fanelli & Jacinto, 2010). Aquí visualizamos la brecha que se construye entre las experiencias previas y el capital cultural al que las mismas habilitan, y los requerimientos de las prácticas educativas del nivel universitario donde se contempla la distancia variable entre el estudiante real y el esperado. Investigaciones recientes abonan esta afirmación (Pierella, 2014) a partir de la reconstrucción de la experiencia estudiantil en los primeros años marcan grandes diferencias en la percepción de los/as estudiantes respecto de la continuidad y discontinuidad en el pasaje escuela media-universidad.

La indagación de ese eje se focaliza en determinadas propuestas pedagógicas del primer año de la universidad, específicamente en asignaturas de algunas unidades académicas de la UNLP, en términos de cómo las mismas atienden la preocupación, no sólo por la permanencia en las aulas, sino centralmente por la filiación estudiantil en el ingreso al ámbito académico (Coulon, 1995), en tanto derecho de los/as estudiantes a la educación superior desde una perspectiva de inclusión y de democratización de los saberes. Ya en nuestro proyecto de investigación sentamos las bases de partida en este aspecto por considerarlo central a la hora de indagar acerca de procesos de inclusión en la universidad a través de estrategias concretas, no en términos de innovación pedagógica, meramente, sino las que llevan adelante para atender a ese proceso inclusivo. Esto es, la relevancia de identificar y hacer visible en la práctica aquello de la dimensión teórico-propositiva respecto de la inclusión. En nuestro proyecto de investigación este aspecto se torna central y es desde aquí que iniciamos las indagaciones de las distintas dimensiones, puesto que reconocemos que tras la gran crisis del 2001 la universidad en general, y en este caso la UNLP, se vio interpelada por las nuevas condiciones contextuales que requerían revisar los posicionamientos y políticas públicas educativas en el nivel superior, atender a nuevos sujetos de enseñanza que tradicionalmente no se encontraban en la universidad, aquellos provenientes de los sectores populares. Se desplegaron algunas políticas

integrales y dispositivos de inclusión haciendo foco en el ingreso a través de distintas estrategias: programas de apoyo al proceso de ingreso y adaptación a la vida universitaria implementando un sistema de tutorías para el acompañamiento de trayectorias estudiantiles y académicas; apoyo económico para sectores vulnerables, así como también para la realización de aquellas carreras consideradas prioritarias. Otro aspecto en la línea de la inclusión fue promover en acceso no restrictivo a la universidad, y al mismo tiempo que se propició la creación de nuevas universidades a lo largo de todo el país que atendían las demandas de formación en cada región. Asimismo, de la mano de estas propuestas se dieron aquellas orientadas a la formación docente continua con el objetivo de promover la revisión de la práctica docente y la construcción crítica de nuevas estrategias y propuestas de enseñanza en el marco de repensar y transformar las condiciones laborales de los/as docentes. Desde ahí, seguimos sosteniendo en estos tiempos de nueva embestida neoliberal, que la noción de inclusión, debe trascender la noción de la adaptabilidad de sujetos diversos a instituciones que se supondrían inamovibles en sus prácticas esenciales. De este modo, es que nos resulta fundamental sostener una mirada que ayude a reflexionar en torno a la diferenciación entre las categorías de inclusión educativa y de educación inclusiva como aporte de una perspectiva diferente. Por eso, comprendemos que «esta última supondría poner en cuestión las propias condiciones institucionales que hicieron históricamente de la universidad una institución adaptada y orientada a los sectores medios y altos de la población, y a realizar transformaciones en los resortes que sostienen lógicas excluyentes» (Morandi, 2016, p. 2).

Durante la primera década del siglo XXI centralmente, varios países latinoamericanos transitaban por caminos de múltiples transformaciones económicas, políticas y socio-culturales que modificaron la vida cotidiana de las sociedades de modo significativo e inclusivo, en términos de ampliación de derechos a sectores vulnerables y largamente rezagados. Esto no implicó regresar a condiciones anteriores al período neoliberal de los años '90 pero sí significó empezar un proceso de restitución de lo público que García Delgado y Chojo Ortiz analizan esa posibilidad a partir de identificar cuatro factores, externos y también internos: a) El desarrollo de una política macroeconómica heterodoxa; b) La recuperación de la autoridad política; c) El despertar de capacidades latentes en la sociedad civil y d) Condiciones económicas internacionales favorables. (García Delgado & Chojo Ortiz, 2006 en Morandi, 2016). Desde el campo educativo, en nuestro país se traccionó desde una perspectiva política, expresada y sostenida en una comprensión de la educación como derecho humano.

En este artículo, seguimos retomando las ideas basales de nuestro proyecto puesto que constituyen nuestro punto de partida, a través del reconocimiento de las numerosas estrategias que se fueron desarrollando con:

... el objetivo de promover la inclusión educativa, la democratización de las instituciones, la calidad de los procesos de formación, la progresiva atención a la recuperación de las condiciones del trabajo docente y a su formación, y el reconocimiento de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, con sus propios saberes y prácticas culturales y sus modos particulares de construcción de subjetividad. Se retoman así, en los discursos y en las políticas, imaginarios que buscan sostener la función educativa desde una perspectiva democratizadora que ve en la educación un derecho personal y social. (Morandi, 2016, p. 3)

Aunque en la actualidad de este 2018 en nuestro país se vayan desdibujando algunos de esos aspectos mencionados, aún hoy continúan subsistiendo algunas políticas públicas educativas sostenidas en distintas leyes, entre las más destacables la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206/06, que hacen aún hoy a nuestra intencionalidad de indagación de experiencias de inclusión educativa particulares dentro del nivel universitario en la ciudad de La Plata. En ese marco, es que intentamos identificar y analizar determinadas propuestas pedagógicas del primer año de la universidad, específicamente en asignaturas de algunas unidades académicas de la UNLP, en términos de cómo las mismas atienden la preocupación, no sólo por la permanencia en las aulas, sino centralmente por la filiación estudiantil en el ingreso al ámbito académico (Coulon, 1995), en tanto derecho de los/as estudiantes a la educación superior desde una perspectiva de inclusión y de democratización de los saberes. En esta oportunidad, nos interesa focalizar en la mirada de los/as estudiantes, es decir, el modo en que éstos/as significan y resignifican esas propuestas, y haremos foco en identificar esos modos distintos de producir, hacer circular el conocimiento y su apropiación. Se trata de los/as estudiantes que vivencian las propuestas docentes en distintas carreras de la UNLP.

De cómo aparecen las TIC en el acceso, producción y circulación de conocimiento: análisis de testimonios de los/as estudiantes del primer año de la universidad

En nuestra investigación el rastreo de experiencias educativas con la finalidad de incluir significativamente a los sujetos en su primer año en la universidad, resulta un eje articulador de la indagación. Es así que abrir la posibilidad a una relectura de la enseñanza universitaria en un escenario donde se resaltan nuevos modos de producción, circulación y apropiación del conocimiento por parte de los ingresantes, es un punto en el cual hacer foco.

En ese marco, es que ubicamos la noción de «mediación tecnológica» en tanto y en cuanto nos permite concebirla como parte basal de esos nuevos modos que mencionamos. Mediación tecnológica que es comprendida aquí desde la presencia de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el contexto sociocultural actual, no desde una mirada meramente instrumental, sino desde una perspectiva que privilegie potencialidades pedagógicas inclusivas. Se torna basal el posicionamiento respecto de estas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los primeros años de la vida universitaria, puesto que influirán en el despliegue de estrategias que coadyuven –o no–, junto con otras, a un abordaje crítico y significativo del conocimiento, y que tenga en cuenta las prácticas culturales y comunicacionales de los/as sujetos/jóvenes con los se transita el espacio y las propuestas.

Es decir, de qué maneras esas tecnologías cobraron relevancia en esas estrategias tendientes a que los/as estudiantes permanezcan en las aulas de un modo significativo e inclusivo. Esto es, cómo se fue dando la mediación tecnológica en este proceso del primer año. No se trata pues de focalizar en lo “novedoso” en sí mismo, en la espectacularidad con la que se rodea muchas veces a lo tecnológico en lo educativo, sino en aquello novedoso «ad hoc», en lo que es relevante y significativo para ese espacio y para ese grupo en función de problemáticas y demandas particulares. Es así que, por citar un ejemplo, el establecimiento de canales de comunicación a través de TIC ha tendido a fortalecer el vínculo docente-estudiante desde la práctica de la pregunta y de la inquietud en torno a temáticas abordadas en la clase presencial. Desde ahí, concebimos que los modos en que los/as estudiantes construyen y transitan sus experiencias de aprendizaje a las carreras se ven modificados desde experiencias culturales atravesadas, entre otras dimensiones, por las ya mencionadas TIC incluidas

en las prácticas de enseñanza en su intención de dinamizar y garantizar el acceso a información y a la propuesta pedagógica.

Tal como explicitamos en la parte introductoria del trabajo, la educación superior en general se ha visto interpelada por la emergencia de nuevos sujetos que integran el espacio universitario. Es así, que se han ido desarrollando dispositivos y políticas institucionales tendientes a dar respuesta al sostenimiento de estos procesos y dirigidas a la inclusión de sujetos históricamente excluidos por las prácticas institucionales y pedagógicas desplegadas en el interior de las instituciones universitarias. Estos remiten a los programas de orientación y tutorías en los primeros años, los de ingreso y articulación con la escuela secundaria; las estrategias de fortalecimiento y promoción del egreso, así como las que promueven la recuperación y retorno de los/as estudiantes a la universidad.

Asistimos a la emergencia de profundos procesos de transformación de las relaciones generacionales en las que se enmarcan los procesos de transmisión cultural, de mutaciones en los procesos de construcción del conocimiento científico-académico. Estos cambios implican transformaciones en las condiciones de legitimidad de los saberes, así como también del rol docente y los modelos de autoridad. Consideramos la existencia de una diversificación de las condiciones materiales y de los soportes a través de los cuales los/as estudiantes acceden a los saberes seleccionados en el currículum y a una puesta en tensión de las normas y reglas que configuraban la tradición institucional, que influyen en los sentidos y lógicas que adquieren las prácticas de enseñanza universitaria contemporáneas.

Los procesos de producción, circulación y apropiación del conocimiento en las sociedades contemporáneas y los nuevos modos de acceder a saberes en la universidad, y a la posibilidad de inscribirse en procesos de transmisión cultural de nuestra sociedad han dejado de suceder a partir de la centralidad del libro como fuente de acceso al conocimiento y la escuela y la universidad como espacios privilegiados para tal práctica gnoseológica. Por ello, en esta instancia de la investigación pretendemos indagar de manera un poco más focalizada algunos aspectos no considerados específicamente en trabajos anteriores. Ya previamente hemos identificado algunas de las estrategias y dispositivos a partir de los cuales las cátedras de primer año de la Universidad configuran propuestas de formación que se orientan a pensar y desarrollar prácticas educativas inclusivas. Entonces, aquí nos abocamos a hacer visibles cómo la presencia de TIC en esas propuesta inclusivas proponen otros recorridos, no pensando en términos de innovación pedagógica, sino en los modos en que se modifica la propuesta de acceso a la información y de tareas con el

conocimiento. Y principalmente, cómo se apropian y consideran estas iniciativas los/as estudiantes que allí intervienen.

En ese sentido, vamos a recuperar algunas cuestiones que consideramos relevantes para aproximarnos a las experiencias de los/as estudiantes que, aunque acotadas, dan cuenta de los modos en que ellos y ellas visualizan aquello que se les propone transitar desde las distintas cátedras.

Partimos de una indagación de los sentidos y lecturas que los sujetos, en este caso los/as estudiantes de primer año de las carreras de Trabajo Social e Informática construyen sobre la propia experiencia, a partir de la herramienta metodológica grupos de discusión (Hernández Samperi et al., 2006). En los ejes de discusión se contempló la experiencia estudiantil de modo más amplio que el acceso a determinado contenido. A continuación pondremos en diálogo algunas miradas de los/as estudiantes con las afirmaciones teóricas que sustentan nuestra investigación.

Una de las cuestiones que nos interesa recuperar a los fines de este trabajo es la valoración de los/as estudiantes sobre su experiencia del primer año en la UNLP. En principio, identifican varios aspectos como fundamentales: las nuevas reglas de juego, las experiencias y aprendizajes en torno al uso del tiempo, la forma de estudiar, las evaluaciones, las propuestas para el acceso a la información, así como el vínculo con los/as compañeros/as y docentes y el acompañamiento institucional. Es decir, que estas afirmaciones generales darían cuenta, en principio, del contexto que describimos en la introducción respecto de que en la universidad se diseñaron ciertos dispositivos tendientes a la inclusión y retención de los/as estudiantes ingresantes.

Asimismo, estos dispositivos que, como mencionamos en la introducción, se abordan desde una perspectiva de derecho y con sentido democratizador, también abordan aspectos centrales vinculados con la relevancia de los modos de acceso a la información, su posibilidad de contribuir a la construcción de conocimiento y de hacerlo circular. Algunas de esas propuestas dispositivas, atienden a poder acercar y orientar a los/as estudiantes en cuanto a las lecturas que se proponen y proveerles versiones digitalizadas que hacen a una dinámica de acceso más dinámica, y muchas veces, menos costosa que la compra de copias en papel. Es una práctica naturalizada en muchas Unidades Académicas de la UNLP, pero en los casos mencionados fueron implementaciones más recientes y que dan respuesta a determinada demanda. Este foco de casos de cátedras, nos permite visualizar una gran característica de nuestras sociedades actuales: las transformaciones en los modos cómo circula el saber constituye una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir (Barbero, 2002). Así, mientras durante la modernidad, éste había conservado el

carácter de ser a la vez centralizado territorialmente, controlado a través de dispositivos técnico-políticos y asociado a figuras sociales de rango especial, la revolución tecnológica de los medios audiovisuales, los videojuegos y el computador ha producido un movimiento de descentramiento, deslocalización y diseminación que desdibuja las fronteras de los saberes (Morandi, 2016). Este autor, comprende al proceso de descentramiento como:

...el conjunto de procesos y experiencias que testimonian la expandida circulación por fuera del libro de saberes socialmente valiosos. De ellos hace parte la deslocalización que esos saberes presentan por relación a la escuela (entendiendo por ésta el sistema educativo en su conjunto desde la primaria hasta la universidad). El saber se descentra, en primer lugar, por relación al que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro (Barbero, 2002, p. 2)

Esas transformaciones no implican el reemplazo del libro, sino que lo relevan de su centralidad ordenadora de las etapas y los modos de saber que la estructura-libro había impuesto al modelo dominante de aprendizaje. Ciertamente, visualizamos que el nuevo lugar ocupado por la tecnología en la sociedad contemporánea ha producido cambios decisivos en los modos de circulación y producción del saber.

Sin embargo, al realizar las entrevistas a los/as estudiantes mencionados/as líneas arriba, en relación a ese eje, no destacaron ese aspecto como el central desde su experiencia como estudiantes recién llegados/as a la Universidad, sino que hubo preocupación central por las nuevas lógicas universitarias y los desafíos que de éstas se desprenden. En relación a esta cuestión algunos/as estudiantes describieron los cambios subjetivos que supuso comenzar a cursar en la universidad. En términos de problemas y desafíos, podemos localizar en la siguiente cita una afirmación a modo de ejemplo, enunciada por una de las estudiantes entrevistadas, quien sostiene que «en relación a la carrera el tema es saber que ya sos como más independiente, ves el abismo que hay entre la secundaria y la facultad. La verdad, yo quedé fascinada. Sabiendo que el primer año es como una prueba piloto: tenés que aprender a organizar tus horarios, priorizar ciertas cosas antes que otras, es como un pantallazo de cómo van a ser los siguientes años de tu carrera y de tu vida en La Plata». Asimismo, algunas percepciones sobre las formas de estudio y la evaluación dan cuenta de lo que siguiendo a Pierella podemos llamar continuidad y discontinuidad en el pasaje escuela media-universidad. Afirmaciones como: «Se re nota el cambio. La lectura lleva tiempo y, hacer resúmenes –yo hago resúmenes- me lleva un montón de tiempo. Cuando algún texto me cuesta marco lo que no entendí. Si no lo preguntan en

clase, trato de preguntarlo. Algunos textos me re costaron” o “La mayoría de los parciales tienen preguntas concretas. Pero las que son para relacionar autores me cuestan» expresan el reconocimiento de nuevas prácticas y el proceso de aprendizaje que conlleva.

En tanto, algunas valoraciones inciden en representaciones previas de los/as estudiantes en relación con, por ejemplo, el modo de transitar una materia y sus modos de acreditación. Expresiones como: «Yo perdí Historia Argentina y de América Latina, la dejé. Se me habían juntado tres parciales y no me podía poner para las tres. Y dije me la juego por Trabajo Social. Porque si estudiaba para las 3, me iba a ir mal en las 3. Tenía que elegir una. Tres materias se hace mucho», dan cuenta de situaciones a las que los estudiantes no se anticipan. Ante estas situaciones, las cátedras que forman parte del muestreo de la investigación diseñan propuestas de acompañamiento.

Es que el escenario descrito al inicio supone también un conjunto de transformaciones en los modos en que se produce, circula y se apropia el conocimiento, tal como ya lo mencionamos. Desde algunas de las cátedras mencionadas se reconoce este aspecto de acceso al conocimiento de modo deslocalizado y descentrado en función de reconocer los atravesamientos y prácticas de los sujetos con quienes trabajan, que por lo menos en los grupos indagados, son jóvenes con prácticas tecnológicas en cuanto al acceso a la información. Dichas cátedras han propuesto en general el acceso al material bibliográfico a través de repositorios digitales en distintos entornos virtuales para dinamizar el trabajo con la bibliografía pero al mismo tiempo para fortalecer las posibilidades de comunicación por fuera del espacio y tiempos áulicos. Esto los/as estudiantes entrevistados/as lo visualizan como una práctica cada vez más habitual pero que aún así no es generalizada. En esta línea, otra estudiante consultada señala que «hay materias que te dan cuadernillos para todo el año, práctico y teórico y sino en la fotocopiadora hay una cartelera donde van poniendo los textos. Los cuadernillos tienen preguntas guías, la información de cómo promocionar la materia, el cronograma de qué día va cada texto. Hasta ahora una de esas materias que cursamos tiene un blog donde van subiendo los textos digitales por si no los queremos imprimir o los powerpoint que vimos en el teórico. Eso está bueno».

Es decir, que subsisten en su facultad otro tipo de prácticas vinculadas con el acceso a los materiales y a los espacios de comunicación que son más tradicionales. Lo relevante de estos relatos que compartieron distintos/as estudiantes es el hecho de naturalizar esta práctica y no considerarla como modo de incluir TIC en los procesos

educativos de los que forman parte, y de este modo, proponer otros circuitos de circulación del conocimiento.

Otro aspecto a mencionar de las propuestas de las cátedras de esas materias, es que en general las propuestas pedagógicas donde se establece la mediación tecnológica digital, se lo hace por fuera del espacio áulico presencial, característica que a los/as estudiantes mencionados/as no les llama la atención puesto que lo vivencian como un modo distintivo más de la experiencia universitaria con el conocimiento, no consideran como relevantes que esas tecnologías digitales estén presentes en la hora de clase, ya que les solicitan el trabajo por fuera; como ellos/as mismos/as escindiendo sus prácticas de aprendizaje universitarias de las que llevan adelante por fuera de las mismas pero que aún así constituyen prácticas de acceso a diversos saberes y conocimientos, como por ejemplo, la búsqueda de información de interés a través de los buscadores web o la visita a distintos entornos donde se provee información académica.

En este sentido, los saberes se tornan fragmentarios, hipertextuales, circulan por fuera de actores, instituciones y dispositivos tradicionales (los/as profesores/as, la academia, el libro) y los/as jóvenes se apropian de ellos de múltiples formas. Esos modos de apropiación difieren en numerosas oportunidades de las formas que resultan legítimas para los criterios de producción y reproducción de conocimiento académico (sostenidas en la articulación teoría-práctica, en la linealidad discursiva, en la argumentación, en la abstracción, etc.). Y, a veces, es vivido en términos de lógicas contrapuestas. Como señala una estudiante: «Yo tuve que aprender a estudiar acá, porque lo que vi o estudié en el colegio eran dos hojas en comparación con el libro que me tengo que estudiar acá, dos cosas totalmente diferentes, los textos, los tiempos, la cantidad, la forma, porque no es lo mismo la forma en que están escritos los textos que te dan en el colegio que los que te dan acá, son muchos más complejos».

El sostenimiento del proceso de transmisión viene de la mano, en oportunidades, de otros dispositivos sostenidos, más que en estrategias de enseñanza, en nuevos modos de construcción del vínculo educador-educando. Como dice una de las estudiantes que participó de los grupos de discusión: «Me han tocado profes re buenos, te re ayudan. Si no te dan horarios de consulta, te dicen que les mandes mail si necesitás algo».

Estas experiencias muchas veces son vivenciadas con incertidumbre. No obstante, se reiteran valoraciones positivas, en tanto identifican iniciativas institucionales y de los equipos docentes destinadas a favorecer sus trayectorias educativas.

Reflexiones finales

El eje que atravesó nuestras reflexiones en este trabajo giró en torno a la producción y circulación del conocimiento mediadas por TIC e intentamos analizarlo a partir de los testimonios de algunos/as estudiantes que transitaron por alguna de las cátedras de primer año ya mencionadas en el desarrollo del texto. Tal como se explicita, esos testimonios no hicieron foco -hasta el momento, ya que aún faltan entrevistas por realizar- en el modo distintivo de acceso al conocimiento y de establecimiento del vínculo de comunicación entre docentes y grupo de estudiantes, puesto que lo visibilizan como práctica naturalizada dentro de su cotidianidad comunicacional, tecnológica y de acceso a distintas informaciones. Asimismo, tampoco nombraron al uso de material audiovisual o de presentaciones digitales para compartir contenido del área de la asignatura cursada, como una instancia distintiva en particular. Es decir, no estableciendo la relación entre esos materiales y los modos de transformación en la producción y circulación de información, conocimientos y saberes.

Entonces, consideramos que las distintas maneras en que se propone el acceso al conocimiento a los/as estudiantes están condicionadas y a su vez son condicionantes de los modos de estructuración de ese conocimiento. En este sentido, las cátedras que forman parte de nuestra indagación propusieron a través de estrategias simples, esa estructuración distintiva respecto de sus propuestas anteriores, en términos de facilitar el acceso a su propuesta bibliográfica, pero al mismo tiempo, evaluando la dimensión inclusiva desde lo económico también, ya que durante los dos últimos años en nuestro país (2017-18) el costo de las fotocopias ha aumentado considerablemente. Aunque desde los testimonios que compartimos no se destacaran estas cuestiones, sí nos resulta relevante remarcarlas aquí: que proponer la definición de criterios y procedimientos para la búsqueda, selección y jerarquización de la información constituye actualmente un tipo de conocimiento fundamental en el ámbito académico. La formación universitaria se enfrenta con saberes previos desigualmente distribuidos que, entre otros factores, al hecho de los/as estudiantes suelen contar con medios de búsqueda por internet, que hacen al uso, la producción y circulación de información por internet. Desde nuestros posicionamientos iniciales en nuestro proyecto -y que algunos se ven plasmados en nuestra introducción- sostenemos que ese conocimiento está distribuido de acuerdo con condiciones sociales y características culturales heterogéneas y atravesadas por la pertenencia a diferentes generaciones, por

representaciones instaladas sobre las experiencias con la tecnología, entre otras cuestiones.

La contraposición de los criterios de producción y circulación académica del conocimiento, frente a un sentido práctico de vinculación con el conocimiento que responde a principios diferentes (la práctica de cortar y pegar textos tomados de la web es uno de los ejemplos más frecuentes), permite identificar las características específicas que presenta el trabajo académico frente a otras formas de relación con el saber. En consideración de que en este primer momento de indagación y de relevamiento de miradas y experiencias de los/as estudiantes que vivencian las propuestas didáctico-pedagógicas de las cátedras de primer año de la UNLP (Trabajo Social e Informática) no identificamos centralmente todos estos aspectos explicitados, nos queda como desafío, ajustar nuestros dispositivos de relevamiento para apuntar a los modos de interpelación que reconocen los/as estudiantes como válidos, en tanto criterios académicos respecto de la búsqueda de información, el acceso a la misma y la posibilidad de construcción de saberes que de ella puede devenir, y que implican una nueva estructuración del conocimiento y que circula por lugares no previstos, antes del afianzamiento de las lógicas que las TIC proponen.

Desde ahí, que nos propondremos fortalecer aquellos interrogantes respecto de la formación universitaria desde el abordaje de un conjunto de saberes, de cómo se opera en términos de selección y jerarquización del conocimiento a transmitir, en un contexto de cambio acelerado del conocimiento, de su circulación global instantánea, y de la multiplicación de experiencias heterogéneas de relación con el conocimiento y la mediación tecnológica que allí se establece, muchas veces -como visualizamos en los testimonios-, de modo naturalizado desde las visiones de los/as estudiantes.

Bibliografía

Carli, Sandra (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Carlino, Paula (2005). *Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

Coulon, Alain (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.

Dubet, Francois (2005). "Los estudiantes". En *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado el [marzo 2016], de

<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

García de Fanelli, Ana & Jacinto, Claudia (2010). "Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. RIES, 1, V. I, pp. 58-75.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, María del Pilar (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Martín-Barbero, Jesus (2009). "Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural". En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía hightech* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 1. Universidad de Salamanca.

Martín Barbero Jesus (2002). "Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar". En *La educación desde la comunicación*. Editorial Norma.

Morandi, Glenda (dir) (2016). "Enseñanza universitaria y transformaciones en la producción, circulación y apropiación del conocimiento. Estudio de propuestas de enseñanza tendientes a favorecer los procesos de afiliación estudiantil de cátedras de primer año de la universidad"/ *Proyectos I+D*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social – Instituto de Investigaciones en Comunicación (Iicom). 80120150200087LP

Pierella, P. (2014). "El ingreso a la universidad pública, la diversificación estudiantil y proceso de afiliación a la vida institucional". *UNIVERSIDADES- ISSN 0041-8935 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*.

Pierella, P. (2014). "La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes". Buenos Aires: Paidós.