

¿Comunicación o extensión? Enriquecer la enseñanza de teorías implementando TIC

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Comunicación y teorías- Cátedra 2

María Victoria Martín
María Lourdes Juanes

Los contenidos teóricos en contexto

Este artículo da cuenta de las estrategias de enseñanza desarrolladas a partir de 2020 en la cátedra 2 de Comunicación y Teorías, FPyCS, UNLP. Si bien se trata de una materia del ciclo básico de la Licenciatura en Comunicación Social y el Profesorado en Comunicación del Plan 1998, la misma aún tiene estudiantes que por diversos motivos no la han cursado o aprobado. Usualmente, por ser una asignatura con una importante cantidad de lecturas, un tema semanal abordado desde bibliografía fundante de cada teoría (que implica un acercamiento al contexto de producción y las biografías de sus autores/as); y la carga simbólica de la palabra "teorías", muchos estudiantes han fundamentado en las clases que suelen tener ciertos preconceptos negativos sobre la misma que hacen que la posterguen, dejando el espacio incluso como última materia.

En el primer cuatrimestre de virtualización, que comenzó recién el en segundo semestre de 2020, se inscribieron 120 estudiantes, superando largamente los 70 inscriptes de 2019, crecimiento principalmente estimulado por la posibilidad de completar el recorrido para quienes se encontraban lejos de esta ciudad, con mayor disponibilidad de tiempo en momentos de ASPO y DISPO, la oportunidad de cursar de manera superpuesta a tareas de cuidado familiar, e incluso en algunos casos debido al criterio difundido en otros niveles de abordar contenidos prioritarios y la flexibilización de los requisitos de aprobación.

Las condiciones provocadas a partir del distanciamiento como medida de contención de la pandemia, impulsaron una transformación de la propuesta que sirvió como oportunidad para que el equipo de cátedra repensara las estrategias pedagógicas, los materiales y recursos y las vías y canales de construcción con los distintos grupos. La premisa fue emular instancias de apropiación, interacción y producción, agilizando la presentación de cada tema y con la inclusión de soportes y lenguajes alternativos al texto escrito sin renunciar a una educación de calidad y reconociendo que la mediatización tecnológica marca otras lógicas comunicativas y pedagógicas. Estas dimensiones se derivan del objetivo de la asignatura, que consiste en entender la comunicación desde su relación con la teoría, lo que implica necesariamente situarse en una de sus múltiples dimensiones: la de su tematización, medianamente sistematizada; la de la comunicación como objeto construido desde distintos saberes. Implica reconocer también la distinción entre teoría y comunicación, y a su vez, la imposibilidad de un tratamiento por separado. Para eso, propone trabajar a partir de ejes problemáticos dentro del campo latinoamericano de la comunicación (entendiendo lo latinoamericano desde su heterogeneidad y destiempos), que permitan su construcción en términos teóricos. Esos ejes se organizan en 4 módulos a abordar durante un cuatrimestre:

Módulo 1. Comunicación / Teorías

Módulo 2. Información vs. Comunicación

Módulo 3. Comunicación, ideología y dominación

Módulo 4. Comunicación / Cultura

Las plataformas y estrategias didácticas

Para la educación remota de emergencia, elegimos la implementación de aulas de Classroom, la plataforma educativa de Google, para las clases prácticas y para las clases teóricas. De esta manera, asignamos a los inscriptos en cada instancia a su/s aula/s correspondiente/s, cuestión que se informó mediante la mensajería privada del sistema SIU GUARANÍ. La elección se basó en varios motivos: aún siendo conscientes de que es un servicio de una corporación, se trata de una interfaz distinta a Aulas WEB (bajo entorno Moodle, elegida por la mayoría de las cátedras), corre muy rápido en teléfonos celulares y su único requisito es disponer de un usuario Gmail. Web de Cátedras, provisto por la universidad, fue el lugar en el que alojamos los materiales escritos para que su descarga no consumiera datos.

Como equipo de una cátedra que se dicta entre agosto y diciembre, y teniendo la experiencia de la vorágine de virtualización del primer cuatrimestre en otros espacios, decidimos escribir la totalidad de las 12 clases teóricas y las 12 clases prácticas durante el receso de invierno, de modo tal de disponer de ese material, con posibilidades de modificación, y centrarnos en el seguimiento de los estudiantes y en el ajuste de las clases escritas. Tuvimos al menos 3 reuniones semanales mientras avanzábamos con la escritura y articulación de cada uno de los módulos, entre prácticos y teóricos (definición de materiales, disparadores, preguntas ordenadoras, evaluación, etc.).

Los contenidos centrales de la materia se presentaron en cada clase mediante un hipertexto escrito especialmente armado por las docentes, para que los cursantes pudieran descargar y trabajar en sus propios tiempos. Se comenzaba con algún disparador didáctico (una viñeta, una imagen, una pregunta retórica, un videoclip, entre otros) que se retomaba sobre el final del escrito. Además, se propusieron videos, materiales interactivos, artículos de revistas especializadas, etc. que recogían las ideas centrales y siempre se incluyó un plan alternativo para quienes prefirieran leer los textos sin consumir datos (o porque los tuvieran de cursadas anteriores).

Conocíamos, diagnóstico mediante, la falta de equipamiento y conectividad de los cursantes, por lo que diseñamos un cronograma en donde las clases sincrónicas fueran cada 15 días, aproximadamente, alternando semanalmente entre teóricos y prácticos; las mismas apuntaban a presentar las discusiones de cada módulo y, otras como cierre, para reponer el recorrido, evacuar dudas y consultas antes de las entregas pautadas. Se trató de instancias no obligatorias. Cabe señalar, que en cada clase escrita se les invitaba a plantear aportes, discusiones e inquietudes en los comentarios.

Dentro de la plataforma, se organizó en cada aula un primer tema llamado "*Presentación*", incluyendo un Power Point de síntesis con los temas, un mapa conceptual/ visual con el recorrido, el cronograma de cada clase y su contenido, las fechas de los encuentros sincrónicos y las instancias de entrega y evaluación; el programa, las modalidades de evaluación y acreditación; un tutorial de manejo de Classroom y, además, en las clases prácticas, el enlace a los murales colaborativos en donde se alojarían las producciones de cada grupo.

Cada módulo se dispuso en un tema dentro de Classroom y cada clase se subió como "*Material*" con un número consecutivo. Las instancias presenciales y de entrega, en cambio, se compartieron como "*Tareas*", de manera tal que la plataforma recordara las fechas correspondientes. Además, se les incitó a la conformación de grupos de whatsapp que funcionaran como contención frente al aislamiento o distanciamiento y que sostuvieran la continuidad de las trayectorias.

De esta manera, la educación remota de emergencia requirió de indicaciones claras sobre las formas de trabajo de las cursadas para les estudiantes que en su mayoría, transitaba una situación de aprendizaje inédita. El proceso iniciado en aquel momento, constituyó un avance en la alfabetización digital para navegar, comunicarse y construir conocimiento en entornos virtuales con fines educativos.

La acreditación

La acreditación de la cursada de trabajos prácticos, se realizó a través del seguimiento de cada estudiante mediante un portafolio digital de evidencias de aprendizaje.

Siguiendo a Atienza, *“entendemos por portafolio una carpeta en la que se recoge una selección de materiales o actividades, llamados muestras o evidencias, cuyo objetivo es mostrar el aprendizaje realizado durante el proceso de formación a partir de reflexionar sobre las mismas”* (2009, p.3). El portafolio digital, además, tiene como característica su potencial de interactividad y por la posibilidad de construir un texto multimodal, hipertextual y construido con distintos lenguajes (no solo escrito) y porque puede compartirse con otros en el online. Entonces, no es solo un contenedor de trabajos, sino que se trata de *“una herramienta que ayuda a desarrollar su competencia profesional a lo largo de su formación universitaria de su trayectoria laboral (...). Se debe considerar este tipo de portafolio como un dossier de trabajos en sentido amplio, en el que el alumno reúne sus evidencias de aprendizaje junto con la reflexión sobre las mismas.”* (Pujolà, 2019, pp.12-13)

En el mismo, sostenido en la aplicación Padlet, las docentes fueron compartiendo una presentación de cada estudiante con sus expectativas respecto de los aprendizajes, las producciones de cierre de módulos (incluían la posibilidad de hacer esquemas, fotografías, pósters, mapas conceptuales, audios, videos o textos escritos, según su acceso a equipamiento, habilidades e intereses) y una última actividad para resignificar las *“evidencias”* iniciales compartidas, a partir de reflexionar sobre lo incorporado y el enriquecimiento de la mirada. La posibilidad de recuperar esos contenidos consistió en una consigna similar que incluía considerar las producciones de quienes completaron la actividad en la primera fecha, a modo de guía y orientación.

En cuanto a les estudiantes que querían promocionar la materia sin examen final, la evaluación de las clases teóricas conjugó la elaboración de un trabajo grupal de análisis de fenómenos próximos mediante la utilización de la teoría como caja de herramientas y de tres instancias de parciales, siempre al finalizar los módulos 1, 2 y 4 (de manera tal que fueran un máximo de 5 clases las que se incluían en cada uno, desagregando los contenidos). La experiencia de Seguimos Educando y la virtualización de prácticas en contexto de ASPO fueron los temas generales asignados a cada comisión; dentro de los mismos cada subgrupo eligió un aspecto sobre el cual enfocarse. Al finalizar cada clase teórica escrita, se proponían los ejes desde los cuales interrogar/ construir el fenómeno según el autor o perspectiva abordada en la misma. La sumatoria de esas pre entregas conformó la producción total. En la clase previa al envío, se compartió una rúbrica de autoevaluación, un foro específico de consultas y la clase sincrónica con la misma finalidad. Sobre los parciales, se realizaron mediante la herramienta cuestionarios de Google Drive, con preguntas cerradas y abiertas (una de carácter abstracto, general y otra en relación al trabajo final), se habilitaban y cerraban dentro del horario de clase. Todas las instancias, contaron con sus correspondientes recuperatorios más un recuperatorio general, tal como indica el régimen de enseñanza.

En las ediciones posteriores a esa primera experiencia, se sustituyó el trabajo final por trabajos breves de carácter optativo, de manera tal que pudieran llevar adelante la producción (también de manera sumativa en cada clase) y, a modo de incentivo, para quienes realizaran estas entregas se habilitaba una pregunta adicional que podría intercambiarse con cualquier otro ítem de la evaluación (es decir que llegaban al parcial con una pregunta ya resuelta).

Los aprendizajes como equipo de cátedra: hacia el aula ampliada

Aunque desde hace varios años el complejo entramado sociocultural que configuran los dispositivos digitales ha hecho estallar las paredes de las aulas y las portadas y páginas de los libros, los límites entre los aprendizajes formales y los informales, incluyendo interlocutores y recursos más amplios, mixturando lenguajes, soportes y formatos, fue recién una vez concluida la experiencia de la educación remota de emergencia que se hizo evidente la necesidad de enriquecer las propuestas didácticas con dispositivos que tenían lugar de hecho (ya fuera por iniciativa del profesorado o de los estudiantes) y que habían sostenido los procesos de enseñanza y aprendizaje durante ese período que puso en jaque las normas de la educación universitaria. Con aulas aumentadas, ampliadas o expandidas se hace referencia a esos *“espacios virtuales en los que la docente pública para sus alumnos materiales, consigna o habilita prácticas de intercambio que den forma complementaria al aula presencial”* (Portal Educ.ar, 2013).

A partir de la experiencia de la pandemia, pudimos experimentar con el aval institucional nuevas condiciones de conectar a todas y todos los actores, generando otro tipo de espacio público que *“rompe el circuito más individual docente alumno docente—, todos ven a todos, convierte al aula en una red”* de intercambios y relaciones (Sagol, 2012, p.5) por lo que sacude la circulación de saberes. En esa reorganización forzada, fue necesario revisar estrategias que promovieran en la virtualidad *“la inteligencia colectiva”* (2012), tratando de garantizar en el online el lugar para la diversidad de opiniones, la independencia de criterios, la descentralización y la formación conjunta; tuvimos que repensar estrategias para *“la inspiración, motivación y modelado del aprendizaje como una empresa activa; y para proveer apoyo o asistencia complementaria para los estudiantes que tienen dificultades”* (Burbules, 2014, p.133). Encontramos que esto animaba a participar a algunos que no lo hacían en la presencialidad y acallaba a otros; que modificaba las posibilidades expresivas en términos de narrativas y relaciones.

Entre las ventajas de estas extensiones de los límites físicos de las instituciones educativas, se considera que generan vías de comunicación multidimensionales permanentes que combinan *“elementos del mundo real con elementos virtuales”* (Sagol, 2012, p.1); facilitan el uso de aplicaciones capaces de retroalimentar el proceso, dándole mayor autonomía al estudiante (Reig, 2012); permiten el aprendizaje ubicuo, el acceso a los conocimientos y habilidades en la situación de uso en *“cualquier momento y en cualquier lugar”* (Burbules, 2014, p.132). En definitiva, se divisa la posibilidad de *“aprender a aprender”*, en diferentes contextos y situaciones, a partir de fuentes diversas, superando la mera transmisión de una única información (desde el discurso, el libro o el material llevado por el docente) y ampliando los límites espacio-temporales del aula. No se trata solo de un repositorio del aula presencial, sino que el aula extendida se erige como *“un espacio donde enriquecer y ampliar los contenidos y las experiencias del aula presencial, donde dialoguen teoría y la práctica y donde los recursos didácticos, adquieran significatividad y trascendencia para los aprendizajes. A contrapelo del aula entendida como apoyo a la presencialidad, la extendida no sólo contiene “materiales teóricos” sino también se transforma en un espacio*

de comunicación pedagógica propia de los vínculos que se establecen en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje ...” (Pascolini y Fernández, 2015).

Por lo anterior, fue que se decidió habilitar aulas virtuales que calendarizaran y permitieran tener disponibles los materiales en distintos formatos como apoyatura de las clases presenciales y fomentar trabajos grupales en distintos formatos que pudieran ser vistos por el resto de las y los cursantes en un mural colaborativo virtual, como modo de habilitar nuevos diálogos y cruces entre la totalidad del curso y como insumo para el trabajo conjunto, tal como lo expresó una estudiante en su autoevaluación al finalizar su cursada en el 2022: *“no solo me sirvió el Padlet para observar los TP de los compañeros sino para ver el avance propio de la materia. Los TP me resultaron muy interesantes, dinámicas y entretenidas las propuestas de pensar en la creación de contenidos considerando la teoría”*.

Contemplar un aula ampliada descentra la producción del conocimiento en el espacio físico e incluye otras formas de comunicación y producción, por eso es importante repensar la noción de presencia dominante para la pedagogía oficial, y posibilita interpelar a los estudiantes que por distintas razones no pueden desarrollar sus trayectorias exclusivamente en el aula física y aplicar un *“seguimiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje”* (Mares, 2021, p.106). Esto no implica desvalorizar la presencialidad como instancia de comunicación/educación, sino ampliar y por ende fortalecer los espacios de diálogo traspasando los límites físicos del aula. Incluso, en cualquier circunstancia, promueve *“sostener la motivación y el vínculo pedagógico para garantizar la continuidad educativa en el espacio virtual”* (p.108). Una de las estudiantes manifestó en su autoevaluación al finalizar la cursada en el ciclo 2022:

“Teorías era como mi karma en la facu, la dejé dos veces, me presenté a rendir final y las dos terminé descompuesta. Pensé que no volvería a encontrarme con la facultad y aquí estoy, avanzando con la terminación de la carrera, lento pero a pasos firmes. Si bien la virtualidad me generaba contradicciones, porque laburo con estos dispositivos todo el tiempo y pensé que sería muy difícil construir un espacio de intercambio para la clase, me permitió cursar a donde estuviera y coordinar con más tranquilidad los horarios del laburo”.

Por otro lado, robustecer los espacios formativos permite garantizar la inclusión al derecho a la educación, incluso para estudiantes que desarrollan sus trayectorias en contextos de encierro o que pueden presentar trayectorias discontinuas por razones justificadas. Si bien el tránsito por la institución educativa resulta formativo, el acceso directo desde el aula digital a los materiales, y al intercambio de producciones y con compañeros resulta un acompañamiento, incluso teniendo en cuenta que el 40 por ciento de los estudiantes que se inscribieron a la materia en el último ciclo lectivo (2022) no residían en el distrito de La Plata.

La enseñanza y aprendizaje por otros medios ofrece la posibilidad de reconocimiento de nuevos lenguajes, así como de alfabetización en tecnologías que superen su nivel informacional (TIC) y que se orienten hacia el aprendizaje y el conocimiento (TAC) como herramientas para el desarrollo en ámbitos académicos y profesionales, como pueden ser la producción de imágenes interactivas o la producción de memes. Más aún, la promoción de la creación de mensajes propios fomenta la apropiación autónoma de las tecnologías de acuerdo a intereses particulares y las transforma en tecnologías para el empoderamiento y la participación (TEP), lo que a su vez posibilita el desarrollo de la participación ciudadana (Reig, D, 2012). Por último, cómo cátedra, el aula ampliada posibilita el trabajo colaborativo entre docentes para la implementación de la propuesta pedagógica y el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, incluso para el seguimiento articulado de los espacios que componen la cursada: Teórico y Práctico.

Conclusión: ¿extensión o comunicación?

Paulo Freire proponía construir relaciones de comunicación en lugar de extensión, característica de las clases presenciales magistrales o los medios electrónicos del siglo XX como cine, radio, TV con su modelo de emisión lineal, uno a muchos (1973). Como sabemos, el acceso a las tecnologías desde hace décadas viene transformando vertiginosamente las relaciones que los sujetos tienen con el conocimiento. Para los tecnófilos, las posibilidades de colaboración en línea representan la panacea de la democratización y horizontalización de la educación, contemplando las posibilidades de las nuevas tecnologías para el intercambio y el desarrollo colaborativo. Sin embargo, la pandemia dejó al descubierto que las competencias tecnológicas, el equipamiento y la conectividad siguen siendo temas pendientes para ser verdaderos partícipes de un proceso en el cual los estudiantes se vuelvan productores. Se sumaron, además, toda otra serie de condicionantes de diversa índole como cuestiones subjetivas en relación con aislamiento, temores; situaciones variadas del día a día como la falta de espacio propio para estudiar, de tiempo, de concentración, etc. Se actualizó, de esta manera, la tensión entre transmitir y construir conocimiento que planteaba Freire.

Martín-Barbero planteaba la necesidad de profundizar el análisis de la producción de la información y sus estructuras, en tanto proceso con fuerte contenido comercial, político e ideológico. Más de 30 años después, y con TICs con un alto nivel de penetración entre la población en general, ese análisis sigue siendo central no sólo respecto de la información sino también respecto del conocimiento. Los cursantes están habituados a pasar tiempo en las redes y navegar sinuosamente los variados contenidos que le presentan, sin demasiado criterio para seleccionarlos y jerarquizarlos.

El trabajo de las docentes, en este caso, apuntó a guiar un recorrido conceptual y temático desde ciertos nudos de problemas, y a hacerlo mediante recursos en diferentes lenguajes. Asimismo, se propuso que los mismos estudiantes produjeran sus propios discursos recurriendo a multiplicidad de lenguajes; esto, en especial, debido a que su formación apunta a un manejo de distintos recursos expresivos. Más allá de haber logrado resultados similares a los de la presencialidad tanto en la propuesta de educación remota de emergencia como con la implementación del aula ampliada, nos seguimos preguntando hasta dónde es posible el diálogo y una verdadera comunicación en un espacio común (presencial, virtual y/o combinado) en una sociedad fragmentada en niveles de apropiación de estas tecnologías y recursos.

Resulta imprescindible que se modifique el lugar de las tecnologías en la educación, a riesgo de quedar atrapados en usos transmisores, que intenten calcar pobremente las prácticas pedagógicas presenciales o que desaprovechen las posibilidades que nos ofrecen estos recursos no solo en su dimensión técnica sino también, y sobre todo, relacional y cultural. Como dice Suárez Guerrero: *"desde una perspectiva pedagógica hay que advertir que aprender dentro de los márgenes de la virtualidad, debe suponer además, que esa virtualidad también nos conforma estructuralmente"* (2006, p.55), por lo que los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden seguir pensándose como si nada hubiera pasado.

Bibliografía

Atienza Cerezo, E. (2009). "El portafolio del profesor como herramienta de autoformación". MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera, 9, España.

Burbules, N. (2014). "Aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos". Revista Entramados, 1; 131-135. Mar del Plata. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de:
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/download/1084/1127>.
Fecha de acceso: 15-10-2018.

Freire, P. (1973). ¿Comunicación o Extensión? La concientización en el medio rural, México, Siglo XXI.

Marés, L. (2021). Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas. Argentina, Educ.ar.

Martin, M.V., Irigoitia, I. (2014) "Tecnologías portátiles: el aula como frente cultural", Question N° 43, La Plata, FPyCS- UNLP. Recuperado de:
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40541>

Pascolini R.y Fernández, A. (2015) "Las Aulas Virtuales. Dos enfoques para su implementación". Argentina, Universidad de Lanús. Recuperado de:
<https://campus.unla.edu.ar/las-aulas-virtuales-dos-enfoques-para-su-implementacion/>
Fecha de acceso: 17/02/2023

Portal educ.ar (2013). "Aulas aumentadas: lo mejor de los dos mundos". CABA. Recuperado de:
<https://www.educ.ar/recursos/116227/aulas-aumentadas-lo-mejor-de-los-dos-mundos>.
Fecha de acceso: 17/02/2023

Pujolà, J.T. (2019) (Ed.): El portafolio digital en la docencia universitaria. Barcelona, Ediciones Octaedro.

Reig, D. (2012). Aprendizaje aumentado, aprender en la tercera década de la web. Webinar 2012. CABA, UBA+TIC. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=t-agcy8uJAI>. Fecha de acceso: 25/5/2014

Sagol, C. (2012). "El aula aumentada". CABA: IIPE-UNESCO y Flacso Argentina. Recuperado de: <https://shre.ink/rfXT> Fecha de acceso: 9/07/2014

Suárez Guerrero, C. (2006). "Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación". Revista Investigación Educativa, 10 (18); 41- 56. Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de:
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3776>
Fecha de acceso: 12/07/2012