

ANÁLISIS DE LOS CONTEXTOS MEDIATIZADOS DESDE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Prof. Fernando Vera, MA¹

Rancagua-Chile

Marzo 2009

¹ El Prof, Vera es Profesor de Estado en Inglés, Licenciado en Ciencias de la Educación, Magíster en Ciencias de la Educación c/m en Administración y Gestión Educacional, Magíster en Docencia e Investigación Universitaria©, Especialista CALL, y Doctorando en Ciencias de la Educación c/m en Evaluación y Acreditación Institucional.

ÍNDICE

	Pág.
A. Resumen.....	3
B. Abstract.....	3
I. INTRODUCCIÓN	4
II. DESARROLLO DEL TEMA	5
2.1 La teoría de la acción comunicativa.....	5
2.2 La influencia lingüística.....	7
2.3 Crítica al sistema educativo chileno.....	8
2.4 La mirada axiológica de la tecnología.....	16
2.5 Las tecnologías actuales y el aprendizaje multimodal	19
III. CONSIDERACIONES FINALES	27
IV. BIBLIOGRAFÍA.....	29

A. Resumen

En este ensayo persigo, por una parte, resumir los aspectos esenciales sobre la *Teoría de la Acción Comunicativa* de Jürgen Habermas, que debido a su extensión y complejidad es, por cierto, un objetivo muy ambicioso. No resulta fácil explicar un trabajo que es el producto del análisis y la reflexión de más de diez años en torno a la constitución de la sociedad, y, según la cual ésta se estructura en dos niveles: el *sistema* y *mundo de la vida*. En este contexto, hago un intento por explicar los fenómenos sociales más desde una teoría de la comunicación lingüística que desde el marco de una teoría de la conciencia. Por otra parte, desde la perspectiva de esta misma teoría, analizo de manera crítica y contextual, el fenómeno de los contextos *mediatizados digitalmente* y sus implicancias en el sistema educativo formal.

Palabras claves: *cambio; paradigma lingüístico; acción comunicativa; sistema; mundo de la vida; constructivismo; nuevas tecnologías; aprendizaje multimodal; educación.*

B. Abstract

In this paper I seek to summarize the essential aspects of the *Theory of Communicative Action* by Jürgen Habermas, which due to its extension and complexity is, somehow, a very ambitious objective. It is not easy to explain a piece of work resulting from the analysis and reflection of more than ten years about the constitution of society, based on a two-level structure: *the system* and *the world of life*. In this context, I make an attempt to explain social phenomena more from a theory of linguistic communication than from a theory of consciousness. From the perspective of said theory, I also analyze, in a critical and contextual manner, the phenomenon of *digitally mediated contexts*, and their implications in the formal educational system

Keywords: *change; linguistic paradigm; communicative action; system; world of life; constructivism; new technologies; multimodal learning; education.*

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en una época que se caracteriza principalmente por la transformación de las realidades sociales, provocadas por la expansión exponencial de los conocimientos, el avance vertiginoso de las *nuevas tecnologías*² y el fenómeno económico de la internacionalización de los mercados como producto de los procesos de globalización. Por otra parte, convengamos en que la Reforma Educacional, en curso en el país desde la década de los 90, establece un cambio sustantivo al incorporar el constructivismo como marco referencial para abordar los procesos educativos. Sin embargo, aunque el discurso es claro, éste pareciera distar mucho de la praxis pedagógica, pues observamos una suerte de preocupante desanclaje entre educación y tecnología.

Lo contradictorio, sin embargo, es que este nuevo escenario tecnológico no hace más que fortalecer el componente constructivista de la reforma. Recordemos que el constructivismo plantea “*una educación participativa, holística y problematizadora*” (Magendzo, Donoso & Rodas, 2000, p. 106). Con esto se apunta a transformar fuertemente los estilos y ritmos de aprendizaje de nuestros educandos. Y, en esta línea, podríamos afirmar que, debido a su disponibilidad y ductibilidad, las nuevas tecnologías, especialmente la *Internet*³, generan mayor autonomía, contribuyendo a un fenómeno tal vez impensado en épocas pasadas: el *aprendizaje mediado tecnológicamente* o simplemente el *aprendizaje multimodal*. Así pues, dentro de esta explosión digital y uso masificado de la *red*, resulta interesante analizar el fenómeno de la comunicación-acción, que se produce como resultado de las interacciones *ex aula* y los efectos de éstas en la educación.

² En este ensayo utilizo el concepto de *nuevas tecnologías, tecnologías modernas o tecnologías actuales* para referirme a las tecnologías de la información y comunicación (TICs), con especial énfasis en el uso de *Internet*.

³ La *Internet* puede verse como un “*medio interactivo en donde somos espectadores y participantes al mismo tiempo. La participación es la novedad principal*” (Silva, 2005, p. 51).

II. DESARROLLO DEL TEMA

2.1 La teoría de la acción comunicativa

Como punto de partida, convengamos en que la comunicación⁴ ocupa un lugar central en la configuración de los fenómenos sociales, pues lo que podríamos llamar *consenso dialógico*⁵ surge precisamente de la racionalidad comunicativa. Convengamos también en que “*los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico*” (Echeverría, 2003, p. 51), y este hecho es lo que nos diferencia del resto de los animales: tenemos la capacidad de pensar, conocer, crear, hacer, intencionar e interactuar con los demás a través del lenguaje. Precisamente la *Teoría de la Acción Comunicativa* desarrollada por Jürgen Habermas en la década de los 70 nos podría servir para explicar el escenario esbozado hasta ahora. En términos generales, dicha teoría postula que la construcción de la sociedad tiene su fundamento en el lenguaje. Agreguemos a ello que el lenguaje tiene una función cognitiva⁶, creativa, transformativa y social que permite mediar todos los fenómenos circunscritos al ámbito de las ciencias sociales.

Lo anterior constituye, sin lugar a dudas, un cambio paradigmático fundamental, ya que se pasa de un paradigma⁷ ontológico centrado en el ser a un paradigma lingüístico centrado en el lenguaje. Según este planteamiento, “*a medida que el lenguaje se impone como principio de socialización, las condiciones de la sociedad convergen con las condiciones de la intersubjetividad creada comunicativamente*” (Habermas, 1981a, p. 134). Es más, en la excepcional obra *Ontología del*

⁴ La comunicación puede definirse como “el proceso por el cual una idea es transferida de una fuente a un receptor con la intención de cambiar su comportamiento” (Flores, 1989, p. 23).

⁵ Se alude a las transacciones que ocurren en un proceso comunicativo, a través de las cuales se negocian significados y se argumentan razones.

⁶ La función cognitiva está estructurada por una determinada conexión entre lenguaje, conocimiento y acción (Habermas, 1981, 1984).

⁷ En el sentido kuhniano, “los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1962, p. 13).

Lenguaje de 2003, Echeverría nos dice: “somos seres racionales porque somos seres lingüísticos viviendo en un mundo lingüístico” (Echeverría, 2003, p. 54). Por consiguiente, a partir de este paradigma lingüístico, podemos desprender los siguientes hechos: 1) la racionalidad es inherente al uso del lenguaje; 2) la evolución social se explica de manera comunicativa y crítica; 3) la comunicación conlleva a la acción⁸; y 4) los fenómenos sociales son eminentemente hechos lingüísticos.

Por cierto, desde la teoría *in comento*, lo que expreso anteriormente supone la existencia de dos entidades: el *sistema* y el *mundo de la vida*⁹. A partir de este análisis, podríamos concebir el *sistema* como el conjunto de los diversos subsistemas sociales que están por sobre los individuos y que interpretaremos como la “*estructura formal*”; e identificar al *mundo de la vida* con un trasfondo común¹⁰, que constituye un repositorio, entre otros, de saberes, valores, normas, y patrones de comportamiento, y que denominaremos la “*estructura informal*”. Es este trasfondo común el que posibilita la transferencia de los acervos culturales, los conocimientos y los artefactos sociales¹¹, de manera recursiva. Por lo tanto, lo anterior nos permitiría explicar la constitución de la sociedad tanto desde el nivel del *sistema* como del nivel del *mundo de la vida*. Lo interesante es que nuestro autor plantea la necesidad de “*buscar las relaciones de transformación entre ambos*” (Habermas, 1981a, p. 219), pues, aunque él ve claramente una diferenciación entre ellos, también observa una suerte de influencia recíproca mediada lingüísticamente, es decir, el lenguaje posibilita el conocimiento de la realidad, que influye en las formas que tenemos de relacionarnos socialmente; y la acción, que ejercemos e intencionamos sobre nuestro entorno y sobre quienes habitan en éste.

⁸ “La acción es una distinción lingüística” (Echeverría, 2003, p. 203).

⁹ Ver “Sistema y Mundo de la Vida” p. 161-280, en *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*, de 1981 de Habermas.

¹⁰ El trasfondo común equivale al *saber común*, “que se da por supuesto en una interacción social humana” (Giddens, 2001, p. 112).

¹¹ Me refiero a las reglas escritas, leyes, etc. que son parte de la vida social de un colectivo humano.

2.2 La influencia lingüística

En un mundo esencialmente lingüístico, como el que pretendo significar aquí, *“la comunicación, cuando se endereza al entendimiento y no sólo sirve al ejercicio de las influencias mutuas, cumple los presupuestos de las emisiones racionales o de la racionalidad de sujetos capaces de lenguaje y acción”* (Habermas, 1981a, p. 124). De modo que como podemos advertir, en este esquema genealógico, lo lingüístico no sólo involucra funciones cognitivas o comunicativas (en el sentido de emisión de mensajes), también constituye el substrato de las acciones, y, por ende, de nuestra relación con el mundo externo y de nuestra apertura a éste. Más aún, dado que *“el lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos”* (Echeverría, 2003, p. 50), su uso social implica un otro, por lo que es finalmente esta relación dialogal (lo que Habermas llama el *discurso*¹²), la que nos permite conllevar nuestros significados, interpretaciones, denotaciones, connotaciones e intenciones, las cuales, a su vez, adquieren real sentido comprensivo sólo en función del otro (interlocutor). Esta posición la podemos sintetizar de la siguiente manera: *“La verdad es que el “mundo real” está amplia e inconscientemente conformado según los hábitos lingüísticos de un grupo determinado”* (Sapir, 1971, citado en Peronard, 1978, p. 39).

Pero tampoco debemos olvidar que la comunicación implica emisión, recepción, transacción y argumentación¹³ en pos de un acuerdo que genera entendimiento recíproco entre los agentes. Por lo que, desde esta perspectiva, todos los participantes deben tener *“igual oportunidad de emplear actos de habla comunicativos, es decir, de iniciar comunicaciones como de perpetuarlas mediante intervenciones y réplicas,*

¹² Según Habermas (1981a), el discurso supone acuerdos. Ahora bien, en el sentido puramente lingüístico, el discurso es “la emisión concreta de un texto, por un enunciador determinado, en una situación de comunicación determinada (Álvarez (2001, p. 12).

¹³ Ya en 1963 en *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Popper distinguía la función argumental del lenguaje, consistente en “dar razones para sostener esa concepción, por ejemplo, señalando dificultades y hasta contradicciones en otra concepción” (Popper, 1963, p. 357). Es preciso señalar, sin embargo, que él no realizó un análisis lingüístico del lenguaje en dicha obra.

preguntas y respuestas” (Habermas, 1984b, p. 106). A partir de esta posición, estamos en condiciones de distinguir dos actividades lingüísticas: *el habla* como medio orientado al entendimiento y *la actividad teleológica* como mecanismo orientado al éxito (Habermas, 1981a). Esto significa que el lenguaje nos permite el entendimiento intersubjetivo (entre sujetos), y en éste subyace un trasfondo intencional relacionado con lo que deseamos lograr en el mundo. Aunque, desde la perspectiva puramente lingüística, podemos agregar que todo acto del habla también implica un efecto intencionado sobre el contexto, no sólo sobre nuestro interlocutor. En este punto, Habermas (1981a), hace una distinción entre acto del habla y discurso (se infiere que se trata del discurso oral por sobre el escrito).

En realidad, es la misma distinción clásica que hacemos desde la lingüística. Aunque él erradica del discurso las connotaciones teleológicas, pues el discurso supone acuerdos o transacciones previas (*negociar y argumentar*) entre subjetividades. La acción comunicativa, por lo tanto, lleva implícita la idea de que *“los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones”* (Ibídem, p. 124). Es evidente que, desde esta perspectiva, lo que decimos (enunciamos) tiene un impacto inmediato y recursivo en dos direcciones: expresamos un mensaje (deseo, voluntad, proposición) e intencionamos una acción. En otras palabras, toda acción comunicativa supone hablar (*producir lingüísticamente*) y actuar (*hacer teleológicamente*). Así, el discurso posibilita una racionalidad pragmática¹⁴, que nos permite ajustarnos a los tiempos (evolución social) en función de nuestra capacidad de situarnos sociológicamente y de generar nuestra crítica argumentativa dialogal o “intersubjetiva” (aunque en otras puede ser monologal o de tipo “intrasubjetivo”) sobre nuestras acciones, y, en general, sobre todos los fenómenos sociales.

¹⁴ Ver ¿Qué significa pragmática universal? en *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos* de 1984 de Habermas, p. 299-368.

2.3 Crítica al sistema educativo chileno

Aunque suene reiterativo, en pleno proceso de cambio, el sistema educativo chileno debe adaptarse a las necesidades actuales de la sociedad y de sus agentes principales (docentes/discentes). Sólo así se podrían concretar los objetivos de calidad y equidad que se persiguen en la reforma educacional en curso. Sin embargo, para alcanzar estos objetivos, no sólo debemos abordarlos desde un paradigma técnico sino que también desde un paradigma crítico y contextual. En otras palabras, más que implementar modelos por simple decisión de la alta dirección, es preciso socializarlos, reflexionarlos y adecuarlos a las necesidades reales de la comunidad educativa (Vera, 2008). Esto implica conocer a los actores que la componen y coordinar con ellos las acciones necesarias. Desde esta perspectiva, la *Teoría de la Acción Comunicativa* que comento en este ensayo, podría servirnos como sustento teórico para abordar estos fenómenos educativos, pues es precisamente el lenguaje el que nos posibilita el entendimiento académico. “*Creamos el mundo con nuestras distinciones lingüísticas, con nuestras interpretaciones y relatos y con la capacidad que nos proporciona el lenguaje para coordinar acciones con los otros*” (Echeverría, 2003, p. 103).

Lo anterior supone interactuar responsable y comunicativamente con el otro, de manera de coordinar las acciones que queremos realizar. Si aplicáramos estos planteamientos sobre el lenguaje a nuestro contexto educativo, y más exactamente a las interacciones que se generan tanto dentro como fuera del aula, la realidad educativa que estaríamos describiendo aquí sería diametralmente opuesta. En general, en nuestras propuestas curriculares advierto que falta precisamente este importante componente comunicativo, observándose mayoritariamente orientaciones más técnicas que lingüísticas, despreciándose, en muchos casos, el importante factor individual. Así, y en medio de las discusiones

ontológicas sobre el lenguaje, han surgido nuevas influencias transculturales como producto de la *mediatización tecnológica*¹⁵, que hacen necesario replantearnos las políticas educacionales e incluso las metodologías de enseñanza y aprendizaje, ya que, por más que el aprendizaje se produzca individualmente, hay implicancias sociales exógenas insoslayables. Así pues, todo este enjambre de vertiginosos cambios sociales, nos debe invitar a reflexionar sobre la educación con marcos referenciales distintos. Es preciso que reconfiguremos las prácticas docentes de manera contextual y proactiva, lo que equivale a responder, de manera eficiente, a las necesidades actuales y también a vislumbrar posibles nuevos escenarios.

Subyace a lo anterior, la importancia de las comunicaciones en el mundo globalizado, en donde el lenguaje ha retomado su rol de mediador entre las subjetividades y el entorno. Observamos como cada día se impone con mayor fuerza la necesidad de intervenir pedagógicamente las relacionales dialogales que se generan en la *red*¹⁶. Esto supone un trabajo educativo concienzudo y permanente tanto en torno a la comunicación lingüística como a una *alfabetización informacional*¹⁷ responsable de nuestros estudiantes. Y, en este contexto, veo al profesor ya no como un mero transmisor de conocimientos sino más bien que como un facilitador de acceso a los mismos. Así pues, creo que la acción comunicativa contribuiría a potenciar la docencia y el aprendizaje. Quisiera detenerme en este último punto, y aprovechar de incluir una conceptualización de aprendizaje que me llama mucho la atención, puesto que la desarrolla curiosamente un hombre del mundo

¹⁵ Para un análisis más profundo, revisar "Procesos sociotécnicos y mediatización en la cultura tecnológica", en *Sociedad Mediatizada* de 2007, de De Moraes, p. 39-98.

¹⁶ Hago referencia al cooperativismo que es preciso intencionar en las comunicaciones basadas en *Internet*.

¹⁷ Prefiero hablar de *alfabetización informacional* (del inglés *information literacy*), en lugar de alfabetización digital, pues esta última alude principalmente al manejo técnico de las nuevas tecnologías, mientras que la primera envuelve un concepto más integral: dominio técnico de tecnologías digitales, especialmente *Internet*, y el uso responsable de la información allí disponible.

de los negocios corporativos, y que tiene gran sentido para nuestro análisis. Senge (2000) sostiene que:

Aprender es aumentar la capacidad mediante experiencia ganada siguiendo una determinada disciplina. El aprendizaje siempre ocurre en el tiempo y en la vida real [*aprendizaje significativo*], no en el salón de clase ni en sesiones de entrenamiento. Este tipo de aprendizaje puede ser difícil de controlar pero genera conocimiento que dura [*esquemas cognitivos*]; aumento de capacidad para la acción eficiente en situaciones [*acción comunicativa*] que tienen importancia para el aprendiz (p. 21).

En consecuencia, dentro de este escenario multidimensional y *globalmente mediatizado*, reconocemos la necesidad de formar educadores que le den un nuevo impulso a la educación (situación que desafortunadamente no observamos actualmente), con énfasis en el aprendizaje y bajo un paradigma lingüístico que permita la transacción cooperativa de los contenidos curriculares. Ante estos interesantes desafíos, seré majadero: concibo al profesor más como un *facilitador* que como un *instructor*, en otras palabras, como un profesional de la educación que se renueva permanentemente y que está en una situación excepcional, que ha de asumir como una oportunidad para innovar y transformar la realidad educativa. Sin embargo, contrario a la posición que planteo aquí, en general, observo, con preocupación, cómo aún persisten diversos factores restrictores de lo que podríamos llamar una pedagogía crítica, reflexiva e integradora. Entre estos factores podemos distinguir los siguientes:

1. Apego irrestricto a textos de estudio en desmedro de la creatividad docente/discente;

2. Énfasis en las clases expositivas por sobre una perspectiva más constructivista y tecnológica;
3. Bajo aprovechamiento de las interacciones aulistas dentro de un enfoque comunicativo;
4. Falta de hiato entre teoría y práctica (metodologías activas);
5. Débil articulación de competencias transversales diversas¹⁸;
6. Deficiente manejo del idioma inglés¹⁹ por parte de especialistas (y de otros profesionales de la educación).

Más aún, a nivel de formación y ejercicio docente, observo también algunas inquietantes desviaciones:

1. Práctica docente con una orientación unidireccional y descontextualizada de la realidad socio-cultural y económica del país y del mundo;
2. Superposición de conocimientos sin comprensión transdisciplinaria de los procesos educativos;
3. Utilización de un modelo reproductor de enseñanza;
4. Deficiente formación de los formadores de profesores;
5. Énfasis en una suerte de entrenamiento docente más que en un enfoque comprensivo de la teoría y la práctica educativa.

Se hace necesario, por lo tanto, el diseño de un modelo de intervención pedagógica que permita mejorar la calidad de la educación, formando educadores con capacidad reflexiva y transformadora, y aptos para enfrentar con éxito la diversidad y complejidad del mundo contemporáneo, y de una sociedad globalizada y cambiante, dinamizada por la innovación tecnológica y la integración económica. En esta misma línea argumentativa, podríamos afirmar que, *“la educación supone algo*

¹⁸ Aludo a los objetivos transversales fundamentales (OFT) de la Reforma Educativa chilena y de las competencias acordadas en el famoso *Convenio de Bolonia* de 1999, cuya concreción es el *Proyecto Tuning*, y que muchas universidades chilenas han decidido incorporar (aunque en versiones más criollas).

¹⁹ Encuestas a nivel nacional revelan que los profesores de inglés tienen, en general, un bajo nivel comunicativo en el idioma (Dowling, s/f, *La enseñanza de inglés en Chile ...*).

más que el almacenamiento y la recuperación eficaz de información. Implica ayudar a los alumnos a aplicar los conocimientos o a pensar por sí mismos” (Entwistle, 1987, p. 51). Y, los nuevos desafíos que impone la sociedad a la educación, representan una interesante oportunidad para la mejora e innovación educativa.

No obstante, es preciso incorporar una pedagogía crítica y reflexiva que nos permita democratizar los procesos de enseñanza y aprendizaje con una apuesta más motivacional y funcional a las necesidades actuales de los educandos, que los ayude a aprender de manera colaborativa y responsable y, al mismo tiempo, a adoptar una actitud reflexiva frente a los cambios actuales. Ya en 1983, Schön apuntaba a la necesidad de reflexionar sobre, en y desde la acción (Schön, 1983, 1987, citado en Romero, 1997). En rigor, la reflexión es la práctica que, por excelencia, nos permite a los profesores observar la realidad educativa y generar las intervenciones pedagógicas que correspondan. La reflexión sólo se logra por medio del lenguaje, pues a través del diálogo con nuestros estudiantes y pares podemos alcanzar un nivel de reflexión que nos permita llegar a acuerdos y, a través de éstos, generar las transformaciones educativas que se requieren. En otras palabras, el lenguaje es lo que nos permite interactuar con los demás, y nos desarrollamos exclusivamente debido a la influencia que ejercen los demás en nosotros.

Siguiendo con nuestro análisis, Habermas (1981a) sostiene que los seres humanos no sólo se reproducen mediante actividades teleológicas orientadas a un determinado fin, sino también mediante procesos cooperativos de interacción. Es más, la conciencia individual no se forma en la relación del individuo con el mundo externo (natural o social), sino a través de la relación dialogal intersubjetiva. En este contexto de reflexividad, los individuos se vuelven más participativos, lo que, desde la perspectiva cognitiva, genera el ambiente propicio para que se

produzcan los aprendizajes. Recordemos que para aprender significativamente, el individuo debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y proposiciones relevantes que ya conoce (Ausubel, 1963, 1968, citado en Novak, 1982). Esto supone la aplicación de metodologías activas²⁰, con énfasis en el lenguaje, que le den más protagonismo al educando en sus procesos de aprendizaje y desarrollo; la renovación de las técnicas didácticas; y la reutilización de medios de comunicación que se hallan presentes en el contexto educativo actual.

Sin embargo, dentro del ámbito educativo nacional, observo que muchos colegas aún siguen anclados en el viejo estilo de la clase frontal y digestiva, produciendo, en muchos casos, apatía, frustración y falta de interés entre los aprendices, actitudes que deben renovarse pues el mundo se renueva de manera casi imperceptible. Necesitamos resignificar la educación realizando modificaciones progresivas y compartidas en los métodos de enseñanza y aprendizaje, con la única finalidad de facilitar la racionalidad y, en consecuencia, la comprensión conceptual más que la memorización y mecanización sin sentido de diversos contenidos. Recordemos el aprendizaje por descubrimiento, propuesto en la década de los 60 por Jerome Bruner, que podría tener aplicaciones inmediatas en los contextos comentados. Me adhiero, por ejemplo, a la idea de que el aprendizaje a través de la resolución de problemas promueve efectivamente la autonomía de nuestros estudiantes.

Es más, también me adscribo a la idea de que los procesos de aprendizaje plantean la necesidad de explotar los descubrimientos iniciales (Bruner, 1987). No estoy planteando que no deba haber *instrucción*. Estoy simplemente abogando por un cambio en las prácticas docentes *in-ex aula*. Dicho de otro modo, nos urge renovar nuestras

²⁰ Entendidas como la aproximación metodológica que permite el hiato entre teoría y práctica.

convicciones y creencias didácticas de manera de inducir una pedagogía que estimule al educando a descubrir, a explotar lo que aprende y a integrar diversas facetas del conocimiento en un todo con sentido. Como dicen muchos: *“el conocimiento es interpretado como una creación humana que se liga y emana de las necesidades o propósitos humanos”* (Magendzo et al., 2000, p. 107). Es en este contexto de desarrollo facilitado y/o mediado por el profesor, en el que deben insertarse pedagógicamente las nuevas tecnologías. Sinceramente, no creo ni me adscribo a la idea de que se traten meramente de un recurso más, pues sobre el resto de los recursos está claro que ejercemos una efectiva gestión *intraula*²¹, pero, ¿cómo controlamos *el qué, el cómo y el para qué* de los contenidos que allí están disponibles? y, es más, ¿cómo incorporamos *curricularmente las nuevas tecnologías a nuestras prácticas docentes de manera de aprovechar su incuestionable poder mediador?*

Es precisamente dicha función *in loco parentis*²², la que nos complica. Lo evidente es que las nuevas tecnologías, si se emplearan adecuadamente, acarrearían consecuencias muy positivas, convirtiendo el proceso de enseñanza y aprendizaje en una actividad dinámica, lúdica, entretenida, ágil, motivadora, eficiente y sobretodo productiva. Lo complejo es que esto requiere de una *mediación pedagógica*, que, en mi opinión, debe pasar primero por abordarlas desde un enfoque humanista, es decir, reflexionar y comprender que han llegado para quedarse, que son parte de nuestras vidas, y lo más importante, que trabajan para nosotros. El enfoque instrumental, si es que viene, ha de venir después. No hay otra lectura. Primero comprendemos, luego aplicamos. Por lo demás, *¿no ha de ser éste el camino pedagógico correcto?* Y, puesto que el hecho educativo es eminentemente un fenómeno social, todo este proceso lo hacemos a través del lenguaje. El

²¹ En el sentido de poder administrarlos según las necesidades curriculares y de planificación de clases.

²² Expresión latina que significa *“en lugar de los padres”*.

aula, ya sea presencial o virtual, es *per se* una comunidad lingüística. No olvidemos este pequeño gran detalle.

2.4 La mirada axiológica de la tecnología

A lo largo de este ensayo, utilizo insistentemente el término *cambio*. Pues, bien, ahora introduciré el concepto de cambio axiológico dentro del marco de la explosión y uso masificado de las nuevas tecnologías²³. Dado que las nuevas tecnologías están transformando nuestras vidas y promoviendo interesantes estrategias de desarrollo social, con énfasis en el manejo de la información como un medio de poder y de superioridad, es frecuente oír el recurrido apotegma “*la información es poder*” para significar que quien tiene mayor acceso a la información y, en consecuencia, a los conocimientos, tiene un mayor control sobre su entorno, y, subsecuentemente, sobre los otros. Y, como lo expresa un destacado académico de la Universidad de Chile: “*Hoy día la principal fuente de creación y de producción de la riqueza es la información y/o el conocimiento*” (Lolas, 2006, p. 37).

Por lo tanto, podemos concluir que las nuevas tecnologías, en cuanto a invención *arte factus*²⁴ constituyen innegablemente un valor tecnológico de progreso, pues son realizaciones humanas. Las valoraciones que cada uno de nosotros les demos, sin embargo, son estimaciones que dependerán de nuestra propia escala de valores (utilidad, estética, ética, etc.). No olvidemos tampoco que las llamadas nuevas tecnologías tienen razón de ser en y gracias a una comunidad de seres humanos, que debido precisamente a su condición de tales, constituyen una comunidad lingüística. Como vemos, todas las acciones que se desarrollan en los espacios virtuales responden a acciones *ex professo* o *teleológicas*²⁵ de quienes los conforman. Así, hay repositorios, prácticas, comunidades, e

²³ Hago hincapié en las tecnologías de *Internet*.

²⁴ Expresión latina que significa “*hecho con arte*”.

²⁵ Hago referencia al término empleado por Habermas (1981, 1984) para significar acciones orientadas al éxito.

incluso instituciones que están en la *red* por algún interés en particular, o bien debido a una determinada intención. Y, es más, constituyen la realidad virtual *ad litteram* de todo el planeta. “Al multiplicarse los centros donde surge la información se multiplicaron también los sujetos y las narraciones, lo que ha dado lugar a una fragmentación de la imagen del mundo” (Lolas, 2006, p. 38). Esto significa que si bien las nuevas tecnologías pudieran traer algunos riesgos para la subsistencia de las culturas locales, suponen también nuevas oportunidades

Y, es verdad, hoy hay mayor comunicación horizontal, lo que es trivial. El punto es que muchas veces las interacciones, que se producen como resultado de ésta, adolecen de un sentido ético y de patrones mínimos de comportamiento que las posibiliten y fortalezcan en base al respeto. No estoy hablando de *control*, pues coartaríamos la libertad de opinión y de elección, que prevalece en la *red*²⁶, simplemente estoy colocando el énfasis en los códigos morales que posibilitan la vida en sociedad, esto es, el comportamiento ético, la libertad, la tolerancia, el respeto mutuo, el cumplimiento de los valores cívicos y sociales, la solidaridad y la responsabilidad, que nos permiten actuar e interactuar con rectitud, que, por lo demás, son parte consustancial de toda acción comunicativa. De allí la vigencia que cobra la llamada *Educación en valores*. Es sólo a través de ésta que podemos hacer frente a los problemas éticos y valóricos que pudieran generarse en los espacios virtuales debido a una falta de autorregulación de la conducta. Como vemos, el énfasis está en la reflexión a través del lenguaje argumental.

La educación exige “*reflexionar sobre la existencia humana, la sociedad, las relaciones entre las personas y los graves problemas que aparecen en ella: desigualdad, segregación, falta de recursos, abandono, violencia, desinterés de las familias o desánimo de los profesores*” (Marchesi, s/f, p. 55). En otras palabras, no se trata de enseñar o hablar

²⁶ Cualquiera puede *postear* opiniones y crear páginas *Web* de todo tipo.

sobre los valores y el posible quiebre que estos exhibirían debido a la proliferación de las nuevas tecnologías. Lo esencial es dialogar y reflexionar sobre esta realidad de manera de comprenderla y contribuir a su mejora. De esto podemos desprender que la educación tiene una función esencialmente humanista que apunta a la formación integral de las personas y, es precisamente a partir de esta función, que podemos orientar a nuestros estudiantes en el uso responsable del potencial que nos ofrecen las nuevas tecnologías. Insisto, nos hace falta un abordaje dialéctico de la tecnología, en el sentido *popperiano* del uso argumental del lenguaje²⁷. La crítica resultante nos permitiría asumir responsablemente los grandes desafíos valóricos que nos imponen las nuevas tecnologías. Al respecto, deseo citar a Lolás (2006), quien plantea lo siguiente:

El enorme potencial de los medios tecnológicos [se hace referencia especialmente a la *Internet*], que puede reforzar las capacidades de los seres humanos para vivir en libertad o, por el contrario, someter a gran parte de ellos al sufrimiento, ha puesto sobre el tapete el concepto de responsabilidad: cuanto más potente los medios, tanto más urge responsabilizarse por ellos y encauzarlos hacia buenos fines (p. 46).

Por consiguiente, es evidente que frente al fenómeno masivo de las nuevas tecnologías, no nos queda más opción que enfatizar su uso responsable a través de una pedagogía que posibilite el desarrollo integral de nuestros educandos en valores y sentido crítico del saber, del hacer y del ser de los procesos formativos. Este es, por lo demás, el objetivo final de la educación, que, sin lugar a dudas, está por sobre el desarrollo tecnológico que sólo ha de actuar como soporte de aquella.

²⁷ Ver "Qué es la Dialéctica" en *Conjeturas y refutaciones: El desarrollo del conocimiento científico*, de 1963 de Popper, p. 375-402.

2.5 Las tecnologías actuales y el aprendizaje multimodal

Sin lugar a dudas, las tecnologías actuales han permitido la disponibilidad de la información y los conocimientos en la red mundial de dominio público, como nunca antes en la historia de la humanidad. Ahora bien, si nos remitimos exclusivamente a lo técnico, estas podrían relacionarse con los sistemas expertos²⁸, que, según Giddens (1990), constituyen un mecanismo de *desanclaje*, pues remueven la inmediatez del contexto en que ocurren las relaciones sociales. Por consiguiente, las nuevas tecnologías podrían también verse como procesos fundantes para la estructuración de las sociedades futuras y, por supuesto, para la supervivencia de las actuales. A esto podríamos agregar que ellas han penetrado de manera transversal en todos los ámbitos y prácticas sociales (y la educación no es una excepción). Ya en la gran obra *Teoría de la Acción Comunicativa* de 1981, Habermas afirmaba: “Los medios electrónicos, que representan una substitución de lo escrito por la imagen y el sonido [se alude al cine y la televisión], se presentan como un aparato que penetra y se adueña por entero del lenguaje comunicativo cotidiano” (Habermas, 1981a, p. 551). Así, como resultado de la masificación digital y su función *in loco parentis*, observamos, por ejemplo, el surgimiento de nuevos estilos de aprendizaje y de particulares formas de comunicación virtual en modo sincrónico y asincrónico, que traspasan los límites temporo-espaciales y que están influyendo fuertemente en el lenguaje y en la capacidad de autonomía de nuestros estudiantes.

Ahora bien, en términos simples, podemos afirmar que las tecnologías actuales están generando formas multimodales de aprendizaje. Ya no es posible sostener una teoría de la cognición que sitúe al aprendizaje en un nivel verbal por sobre el visual, como el que nos proponía Bandura en la década de los 60 con su *Teoría del aprendizaje basado en un modelo*

²⁸ Los sistemas expertos pueden ser vistos como “sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en que vivimos” (Giddens, 1990, p. 36).

social: “Muchos procesos cognitivos que regulan el comportamiento son primordialmente verbales y no visuales” (Bandura, 1963, citado en Araújo & Chadwick, 1993, p. 31). Naturalmente, Bandura nunca imaginó la explosión digital que ocurriría tres décadas después. Hoy ya no se aprende exclusivamente de los libros planos o monomodales o de una clase magistral al puro estilo directivo, digestivo y unidireccional. Hoy el conocimiento está disponible “desde la pantalla”, por lo que muchos de los conocimientos que revisamos en el aula, en algún grado, ya forman parte de los esquemas o libretos previos de nuestros estudiantes. Podemos afirmar, por lo tanto, que estos entornos de información generan múltiples formas de aprender, que muchos profesores no han sabido aprovechar ni potenciar significativamente.

Las tecnologías de la información y comunicación (TICs) han generado una explosión de conocimientos como nunca antes en nuestra historia reciente, aportando importantes recursos interactivos para el aprendizaje. Por ejemplo, hoy disponemos de textos narrativos multimodales²⁹ mediatizados tecnológicamente, que contribuyen, en gran medida, a la comprensión del texto transmitido. En esta plétora de influencias digitales, *“podría asumirse que nuestra sociedad contemporánea cuenta con un espectacular sistema de alfabetización en lengua oral y escrita, ya no tan sólo en los términos clásicos sino con particular atención a todo tipo de discursos multimodales y en diversos grados de especialización”* (Parodi, 2005, p. 11). Sin embargo, aunque actualmente disponemos de una mejor organización lógica de la información, la reconciliación integradora de los contenidos, y, en consecuencia, la comprensión lectora³⁰ de textos multimodales y su posterior utilización, radica exclusivamente en los usuarios, que, en su mayoría, son nuestros propios

²⁹ En general, los recursos multimodales utilizan una amplia gama de modos de representación y comunicación, que incluye diagramas, fotografías, videos, diversos formatos de página, colores y diagramaciones específicas, que contribuyen en gran medida a la comprensión del texto transmitido (Kress y Van Leeuwen, 1996 citados en Farías, 2003).

³⁰ La comprensión lectora puede ser entendida como el proceso constructivo e intencionado en la que el lector elabora una interpretación de los significados textuales, basándose en la información del texto y sus conocimientos previos (Parodi, 2005).

estudiantes. Son ellos quienes seleccionan y transforman la información disponible en una organización cognitiva particular, que constituirán subsecuentemente los nuevos conocimientos.

En esta misma línea argumentativa, podemos sostener que, *“el proceso de aprendizaje propio del paradigma que posibilita la tecnología informacional es por descubrimiento (exploración), no por imitación (reproducción), como ha sido el caso predominante hasta ahora en muchas culturas y en la misma educación escolar”* (De Moraes, 2007, p. 115-161). Respecto a este punto, y en especial a la masificación de *Internet*, en una conferencia realizada en nuestro país en el año 2005, Castells sostuvo que, *“la Internet no aísla sino que comunica”* (Savater et al., 2005), constituyendo, en palabras de Silva (2005) un *plus comunicacional*³¹. Un mensaje implícito en los planteamientos que he presentado aquí es que, para entender cómo aprenden nuestros estudiantes, es necesario conocer su ambiente de interacción y comunicación. Es más, *“si queremos entender de qué forma se da el aprendizaje humano, es importante reconocer que mucho de él sucede en situaciones en las que existe un esfuerzo explícito en la instrucción”* (Anderson, 2001, p. 404). Insisto: Necesitamos mediar pedagógicamente estas nuevas tecnologías en cuanto a su utilización responsable. Estoy derechamente planteando la necesidad de la autorregulación de la conducta de nuestros *estudiantes-usuarios*. *“Esta diversificación y difusión del saber, fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación plantea al sistema educativo”* (De Moraes, 2007, p. 75). No hay otra forma de intervenir pedagógicamente esta función de las nuevas tecnologías que he llamado *in loco parentis*.

Lo que he expresado hasta aquí tiene grandes repercusiones en la relación pedagógica tradicional: mientras en un entorno físico predomina la acción del profesor, en un entorno virtual, a falta de la interfaz humana,

³¹ Revisar *Plus Comunicacional en Educación Interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*, p. 114-121, de 2005 de Marco Silva.

se impone la interfaz tecnológica. Es, por lo tanto, urgente focalizarnos, al menos, en dos objetivos prioritarios:

1. Contextualizar el objetivo transversal de autorregulación de la educación, al mundo mediatizado, tanto en los planos cognitivo (aprendizaje multimodal) como comportamental (código de ética para las interrelaciones virtuales); y
2. Generar autonomía en nuestros estudiantes que les permita hacer que la tecnología trabaje para ellos (y no a la inversa), de manera de hacer de su proceso de enseñanza y aprendizaje una experiencia más significativa y, por qué no decirlo, más productiva.

Más aún, en diversas investigaciones sobre el tema, se ha concluido que los entornos de aprendizaje mediatizado requieren de la presencia del profesor, al menos, como un facilitador de los procesos que allí ocurren. *“Los niños necesitan a los profesores más que nunca en un mundo en donde la sobrecarga de información crea confusión con quienes no están preparados para manejarla. Cada vez necesitan menos a los profesores en cuanto a impartidores de conocimiento y más como impartidores de sabiduría”* (Poole, 1999, p. 265). Resulta interesante, por lo tanto, desarrollar teorías orientadoras al respecto que nos entreguen directrices para transformarnos en verdaderos mediadores entre los usuarios (los estudiantes) y la tecnología subyacente (*Internet* y/u otras). No nos queda otra alternativa. Por lo demás, el aprendizaje ha de iniciarse desde la vida cotidiana de los estudiantes (Magendzo et al., 2000), es decir, desde sus prácticas diarias y las nuevas tecnologías constituyen *per se* la cuna de nacimiento y el lugar de desarrollo de nuestros niños y jóvenes, por lo que nos urge abordar este fenómeno de manera crítica y reflexiva, mediante una coordinación dialogal, pues los espacios virtuales son también comunidades lingüísticas.

Así, es evidente que nuestra acción educativa (la intervención pedagógica) permitiría a nuestros estudiantes comparar, asociar, seleccionar, compartir, explotar y asimilar de manera responsable y pertinente, el contenido virtual disponible en la llamada *supercarretera de la información*. Por cierto, insisto, esto implica una fuerte intervención pedagógica, que permita a nuestros estudiantes la búsqueda de información de manera responsable y eficiente. Esto lleva implícita la perspectiva lingüística: la educación como fenómeno social ha de basarse en el uso social, cognitivo y creativo del lenguaje, pues *“lo que nos define es el hecho de ser seres simbólicos [seres lingüísticos] capaces de hablar. Seres humanos que podemos comprendernos, entender nuestras necesidades, entender nuestras demandas. Esa es la verdadera riqueza de los seres humanos”* (Savater, s/f, Reconocer las semejanzas). De esto podemos desprender que una *tecnificación mediada lingüísticamente* desde la educación produciría un cambio revolucionario en las formas de concebir los nuevos estilos de aprendizaje.

Hablo hipotéticamente, pues, salvo algunos programas basados en tecnología *e-learning* y/o *b-learning* – y en consecuencia, intervenidos pedagógicamente -, los profesores, en general, no asumen críticamente ese desafío, por lo que dichos espacios virtuales se convierten *ad litteram*³² en espacios de libre actuación, sin reglas que controlen la comunicación, constatándose así una suerte de desconexión o *deslocalización*³³ entre la tecnología y la educación. El cambio es prácticamente transformacional: *“Antes, el libro tenía con respecto al maestro la última palabra. Ahora, la última imagen está en la pantalla y la última palabra la tienen los sujetos-audiencia, fundamentalmente sus ojos”* (De Moraes, 2007, p. 115).

Por consiguiente, desde el punto de vista cognitivo, este nuevo escenario nos abre un interesante campo tanto para la acción pedagógica como

³² Expresión latina que significa *“literalmente”*.

³³ Término acuñado por Giddens en su crítica a la modernidad.

para la investigación educativa. Ahora bien, si tomamos el concepto de Ausubel sobre aprendizaje significativo que considera la *“asimilación de nuevas experiencias con los conceptos relevantes que ya existen en la estructura cognitiva del que aprende”* (Ausubel, 1960, citado en Novak, 1982, p. 117), la información disponible a través de medios multimodales virtuales representa, indudablemente, una fuente incalculable e inagotable de conocimientos, que contribuirá a ampliar exponencialmente los esquemas cognitivos de nuestros estudiantes. Ya Popper lo decía: *“El problema central de la epistemología ha sido siempre, y sigue siéndolo, el del aumento del conocimiento”* (Popper 1963, p. 41).

Así pues, el tema de la mediatización y el aprendizaje multimodal – en cuanto a fenómeno social y realidad psicolingüística – pasa necesariamente por su aproximación desde un paradigma sociolingüístico. En otras palabras, *“el potencial de estas tecnologías implica un cambio social radical, una redistribución del poder semiótico, el poder de construir y diseminar significados”* (Kress, 2003, p. 17). Como vemos, el poder de las nuevas tecnologías es innegable: generan mayor autonomía en quienes las usan (en este caso, nuestros estudiantes), potencian la comunicación, proveen información y conocimientos de manera excepcional, abren fronteras de todo tipo, pero también imponen grandes desafíos a la educación. Por lo tanto, mientras más temprano hagamos la intervención, mucho mejor, pues sólo así podremos lograr que éstas trabajen para nosotros (y para nuestros estudiantes). A continuación presento algunas ideas sobre competencias que podrían desarrollarse para promover una alfabetización informacional responsable:

- a) Competencia cognitiva (análisis, síntesis, interpretación y procesamiento de información;
- b) Competencia tecnológica (aprendizaje autónomo mediatizado);

- c) Competencia documental (manejo y organización de la información);
- d) Competencia indagativa (localización de información y solución de problemas);
- e) Competencia comunicativa (estrategias para comunicar, compartir y diseminar información).

Aquí cobra nuevamente vigencia la *Teoría de la Acción Comunicativa* de 1981 de Habermas, pues si ni no podemos intervenir intencionadamente y oportunamente los contenidos presentados en los *medios*, al menos podemos hacerlo lingüísticamente, lo que supone llegar a consensos (transacciones o acuerdos entre profesores y estudiantes). Me estoy refiriendo tanto a las relaciones monologales (sujeto-medio) como a las dialogales (sujeto-sujeto). Es importante, por consiguiente, que seamos capaces de desarrollar una competencia comunicativa entre nuestros educandos que sea a la vez responsable y eficiente. Esta competencia comunicativa la podemos definir como *“la capacidad de expresar las propias intenciones y de responsabilizarse de la red de compromisos que las expresiones y sus interpretaciones generan”* (Flores, 1989, p. 63). Es decir, estamos hablando de promover el desarrollo de la competencia comunicativa entre seres lingüísticos en comunidades eminentemente lingüísticas.

Es atingente, por lo tanto, lo que sostienen algunos teóricos en relación a la influencia que tiene la tecnología sobre el aprendizaje. Se plantea, por ejemplo, que lo importante no son las tecnologías de transmisión sino los sistemas simbólicos escogidos (Bruner, 1968 & Salomón, 1974, citados en Araújo & Chadwick, 1993). Así, desde la perspectiva de la acción comunicativa, lo anterior nos impone un gran desafío: Necesitamos hacer un análisis crítico y profundo de este nuevo escenario, que contribuya con soluciones creativas en relación a la utilización responsable de la supercarretera de la información y de su

aprovechamiento pedagógico. Además, el fenómeno se hace aún más complejo cuando nos enfrentamos a lo que he denominado *relación dialogal* como la que ocurre a través de las comunicaciones sincrónicas (*chats*)³⁴ y asincrónicas (foros). Estos nuevos modos de comunicación requieren, por cierto, un análisis profundo desde el contexto educativo. En este sentido, me atrevo a afirmar que no es posible una reforma educativa sin la incorporación de las nuevas tecnologías como parte integral de la rutina diaria de nuestros educandos. Es más, toda reforma sistémica requiere “*el empleo de la computación y las comunicaciones de avanzada [nuevas tecnologías] para fomentar la reestructuración de las escuelas. Pero el costo de la tecnología, su rápida evolución y los conocimientos especiales que requiere de sus usuarios constituyen obstáculos para su aplicación*” (Dede, 2000, p. 264).

Creo, sin embargo, que el mayor giro lo tienen que hacer los profesores. Son ellos precisamente los llamados a resignificar sus metodologías de aulas (físicas y/o virtuales), teniendo como base el diálogo, el respeto y la cooperación³⁵. En este punto nuevamente el paradigma lingüístico cobra tremenda importancia, pues me estoy refiriendo a las interacciones que se generan entre subjetividades y no a las que se producen con una interfaz tecnológica, que sólo actúa como soporte de aquellas. Insisto en el hecho de que la relación pedagógica sigue, en muchos casos, abordándose como una mera relación contextual y *aulista*, que sólo da cuenta de los aspectos presenciales del hecho educativo más no de la función *in loco parentis*, ni de las connotaciones virtuales ni menos de las nuevas formas de relacionarse que aportan las tecnologías actuales.

³⁴ Los *chats* en la red han generado un interesante lenguaje cibernético, que incluye la incorporación de anglicismos y la acuñación de palabras abreviadas en español, con interesantes estructuras morfosintácticas de creación de los propios usuarios, que requerirían de una investigación tanto desde la perspectiva psicolingüística como social.

³⁵ Las investigaciones en el área señalan que el conocimiento es contextualizado y que los aprendices requieren de la ayuda de otras personas (Dede, 2000).

III. CONSIDERACIONES FINALES

Las nuevas tecnologías han producido un impacto significativo en nuestros estilos de vivir y en nuestras formas de actuar e interactuar como nunca antes en nuestra historia, con tremendas implicancias para la educación. Sin embargo, aún incorporando las nuevas tecnologías en nuestras aulas o entrenando a los profesores en su uso, llegamos a la conclusión que no es suficiente, pues como lo he expuesto previamente, se requiere de un abordaje más crítico y contextual. Para este fin, la perspectiva lingüística que Habermas desarrolla en su brillante obra *Teoría de la Acción Comunicativa*, y que consideré como marco referencial para este ensayo, podría resultar de gran interés para analizar los magnos desafíos que las nuevas tecnologías, y, en especial, la *Internet* y su función *in loco parentis*, imponen a la educación de este atiborrado milenio.

La supercarretera de la información no sólo es un repositorio infinito de información y conocimientos, también es un espacio virtual en donde se producen y cultivan interacciones humanas, creándose, por consiguiente, una verdadera e interesante comunidad lingüística multicultural. Sin embargo, frente a este auspicioso escenario para el aprendizaje, veo que la educación, como subsistema social, no ha evolucionado a la par, quedándose inmovilizada en un paradigma instrumental *ad litteram*, olvidándose de su función esencial de formar seres humanos integrales. Falta, por ende, abordar el impacto digital desde un paradigma humanista, que, valiéndose de la belleza y potencial del lenguaje como medio de socialización, cognición y creación, permita aprovechar las nuevas tecnologías de manera no sólo instrumental sino que esencialmente responsable. Con preocupación observo como muchos de nuestros colegas aún siguen aferrados a la *anquilosada escuela digestiva*, sin sumarse convencida y derechamente a los esfuerzos constructivistas que se promueven en la reforma y que ponen el énfasis en el aprendizaje.

Hoy, como he hecho hincapié a lo largo de este ensayo, nos enfrentamos a cambios tanto a nivel macroestructural (nuevos paradigmas, globalización, sintonización de competencias, transversalidad, mediatización, etc.) como a nivel microestructural (nuevas necesidades de los educandos, interacciones virtuales, cognición multimodal, etc.), lo que nos exige renovarnos y actuar creativa y proactivamente. Aunque observo cambios epiteliales, desde mi visión, éstos no permiten ajustarse a las necesidades de una sociedad fuertemente mediatizada y cambiante. *Ergo*³⁶, falta una mayor reflexión crítica, que nos permita resignificar la educación no sólo desde la perspectiva funcionalista sino que también transformacional.

En este sentido, las nuevas tecnologías son sólo un medio circunstancial al servicio de los seres humanos, y en tanto medios *arte factus*, su aproximación ha de ser desde un paradigma lingüístico, que permita la crítica constructiva y el acuerdo dialogal. He hecho un esfuerzo por precisar que la mediación lingüística es el camino hacia una construcción interactiva y creativa de la sociedad, en base al respeto mutuo, la colaboración, la solidaridad y la responsabilidad. Por lo demás, veo al lenguaje argumental como el *axis mundi*³⁷ de los procesos de mejoramiento institucional y de hiato entre teoría y práctica. No existe cognición, socialización ni transmisión cultural, ni menos reconstrucción de los fenómenos sociales, sin procesos mediados lingüísticamente. En este contexto, el sistema educativo nacional, como entidad magna de socialización, de democratización, de participación, de transferencia de conocimientos, de creación, y de humanización, requiere entrar en urgentes procesos dialogales y cooperativos de mejoramiento y alineación, que nos permita reforzar la idea fundamental de formación integral, valórica y crítica de los niños y jóvenes de nuestro país.

³⁶ Expresión latina que significa “por lo tanto, por consiguiente”.

³⁷ Expresión latina que significa “el centro del mundo”, es decir, lo esencial, lo principal.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, G. (2001). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Concepción: Universidad de Concepción.
- ANDERSON, J. (2001). *Aprendizaje y memoria. Un enfoque integral*. México: MacGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- ARAÚJO, J. & CHADWICK, C. (1993). *Tecnología educacional. Teorías de la instrucción*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- BRUNER, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- DE MORAES, D. (2007). *Sociedad mediatizada*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- DEDE, CH. (2000). *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DOWLING, J. (s/f). *La enseñanza del inglés en Chile: Una asignatura pendiente*. [en línea]. Disponible en: <http://www.businesschile.cl/imprimir.php?w=old&lan=es&id=526> [Citado: 15 de marzo de 2008].
- ECHEVERRÍA, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste, Ltda.
- ENTWISTLE, N. (1987). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- FARÍAS, M. (2003). *Multimodalidad, Lenguaje y Aprendizaje*. [en línea]. Contribuciones Científicas Tecnológicas. Disponible en: <http://vrid.usach.cl/pub/Miguel%20Farias.pdf> [Citado: 14 de marzo de 2008].
- FLORES, F. (1989). *Inventando la empresa del siglo XXI*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- GIDDENS, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIDDENS, A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- HABERMAS, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, Alfaguara, S.A.
- HABERMAS, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- KRESS, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Cambridge: The Running Head Limited.
- KUHN, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LOLAS, F. (2006). *Ética e innovación tecnológica*. Santiago de Chile: CIEB, Universidad de Chile.
- MAGENDZO, A., DONOSO, P. & RODAS, M. T. (2000). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, S.A.
- MARCHESI, A. (s/f). *El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual*. [en línea]. Revista PREALC. Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/valor_educar_todos_mundo_diverso_desigual_alvaro_marchesi_revista_prelac_esp_anol_2.pdf [Citado: 19 de marzo de 2008].
- NOVAK, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial
- PARODI, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba, Universidad de Buenos Aires.
- PERONARD, M. (1978). *Mente, lenguaje y cultura*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- POOLE, B. (1999). *Tecnología educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- POPPER, K. (1963). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- ROMERO, C. (1997). *La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física*. [en línea].

- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
Nro. 10, 1997. Disponible en:
<<http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ef02rome.pdf>> [Citado:
18 de marzo de 2008].
- SAVATER, F. (s/f). *Fabricar humanidad*. [en línea]. Disponible en:
<http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/fabricar_humanidad_fernando_savater_revista_prelac_espanol_2.pdf> [Citado: 16
de marzo de 2008].
- SAVATER, F., SARAMAGO, J., VARGAS LLOSA, M., FUENTES, C.,
VATTIMO, G., CORTINA, A., CASTELLS, M., TOURAINE, A. &
MAGRIS, C. (2005). *Conferencias presidenciales de humanidades*.
Santiago de Chile: Presidencia de la República.
- SENGE, P. (2000). *La danza del cambio. Los retos de sostener el impulso
en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Bogotá: Editorial Norma,
S.A.
- SILVA, M. (2005). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje
presencial y on-line*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- VERA, F. (2008). *Calidad y los procesos de innovación pedagógica. El
caso de la Universidad de Rancagua*. [en línea]. Nodo Educativo.
Universidad Tecnológica Metropolitana (Feb. 2008). Disponible en:
<[http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-
content/uploads/2008/02/calidad_y_los_procesos_de_innova1.pdf](http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2008/02/calidad_y_los_procesos_de_innova1.pdf)>
[Citado: 11 de marzo de 2008].