

Hacia una teórica de los docentes universitarios desde la gestión digital del conocimiento

Towards a theoretic of university teachers from digital knowledge management

Lisbeth Castillo-González¹

Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

lisbethcastillo04@yahoo.es

Código Orcid: 0000-0002-2234-3130

Recibido: 1/7/2019. **Aceptado:** 11/10/2019.

Resumen

Es evidente, el desafío ético radical que está viviendo el sistema educativo en prácticamente todo el mundo y ante el cual se emiten reflexiones hacia una reforma profunda del modo en que se planifican los procesos educativos en las universidades, reflejándose, aún más, en esta era de la interconectividad que implica la gestión eficiente del conocimiento por parte del docente universitario, quien debería ser protagonista de respuestas efectivas al abanico de situaciones propias de las necesidades de su comunidad, a través de los resultados que sus investigaciones concluyen.

Palabras clave: Docente universitario, gestión digital del conocimiento, teórica, ética.

Abstract

It is evident the radical ethical challenge that the educational system is experiencing in practically the whole world and before which reflections are issued towards a profound reform of the way in which educational processes are planned in universities, reflecting, even more, in this era of the interconnectivity that implies the efficient management of knowledge by the university teacher, who should be the protagonist of effective answers to the range of situations specific to the needs of his community, through the results that his investigations conclude.

Keywords: University lecturer, digital knowledge management, theory, ethics.

Licda en Educación Mención Educación Comercial. Especialista en Tecnología de la Computación en Educación. Magister en Investigación Educativa. Coach Ontológico Organizacional. Profesora Ordinaria adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Categoría Titular Dedicación Exclusiva. Jefe de la Cátedra Procesos Administrativos y Contables de la Mención Educación para el Trabajo Sub Área Comercial FaCE UC. Miembro de la Comisión Coordinadora de la Maestría Gerencia Avanzada en Educación FaCE UC. Miembro de la Sub Comisión de Publicaciones del CDCH UC por la FaCE UC. Miembro del Comité Editorial de la Revista Arjé FaCE UC

Una mirada al evento en estudio

En la actualidad, pareciera que los cambios constantes en materia económica, educativa, social, política y cultural, obligan a la humanidad a la adaptación inmediata, que en definitiva va a dar paso a los grandes avances de la ciencia, la tecnología y la información, produciendo un nuevo contexto socio histórico donde las diversas comunidades, de cada pueblo y región, deberían asumir los retos impuestos por la sociedad en la gestión del conocimiento; el cambio generacional comporta, por ende, el poder mesiánico de la palabra, como eje propulsor del diálogo entre pares, de ahí que el lenguaje de todo individuo se base en el constructo semántico y fonético de la promesa, factor que sustenta *a fortiori*, la razón y sentido terreno de la existencia.

Es así como la vorágine de hoy día, y en la especificidad del uso o desuso de las redes sociales, las tecnologías de la información y comunicación (tics) han irrumpido en la llamada sociedad del conocimiento, y la coexistencia de diversos proyectos relacionados con la educación a distancia, la universidad asíncrona, los “campus” virtuales, entre otros aspectos, han originado una incompreensión o mala interpretación, que ha devenido, en parte, por la utilización de definiciones distintas para estos conceptos, en los que se mezclan cuestiones metodológicas y técnicas, descuidando en muchas oportunidades lo relacionado con la ética de la información en la obtención de ese conocimiento.

Según el autor Guédez (2003: 15), se está envuelto en esta sociedad del conocimiento, donde quien “tiene el poder es aquel que maneja mayor cantidad de información”; de esta manera creciente se aprecia que los discursos vienen cargados de fuentes generadoras de nuevos conocimientos siendo esto un factor de repotenciación y crecimiento humano, pero, además, debería ser también fuente de reflexión y de orientación ética (sabiduría en el ejercicio de las virtudes) que permite humanizar al ser.

De esa forma, todo el conocimiento manejado por parte de los participantes de cualquier red social, será instrumentalizado por todos los involucrados con políticas didácticas comunes que lo hagan funcionar como un eje integrativo generador de competencias, con identidad y solidaridad. Así, el administrador de la herramienta tecnológica manifestará una ética en la utilización de sus conocimientos, siendo una persona ejemplar en su praxis de facilitación. Por ende, se convierte en un generador de confianza quien guía por el camino de una sana reflexión gnoseológica a sus seguidores, permitiendo en esta acción investigativa, productora de materiales educativos computarizados, la particularización que el aprendiz pueda estratificar en su proceso de aprendizaje; en consecuencia, la eticidad y uso cónsono de las redes sociales cobrarán sentido y unión al hecho digital académico.

Definitivamente, el conocimiento se consolidaría con la creación de una hermenéutica pormenorizada en concordancia con la acción cognoscitiva y epistémica del aprendiz, pero realizándose con la innovación heurística que representa el uso de las redes sociales educativas, llámese esta el uso de una plataforma de tipo moodle, o bien facebook u otros paquetes gestores de contenidos. Todo esto especialmente en el ámbito educativo, donde se debería apreciar una relación del ser humano con sus propias ideas (desde sus valores éticos); entendiéndose que, en esta sociedad del conocimiento, se le debe dar preponderancia a la ética concientizada como el capital más importante de toda institución, en particular la educativa: llámese esta, el capital humano.

Con esta visión pedagógica de lo digital, el sistema educativo universitario debería asirse, necesariamente, a las concepciones filosóficas innovadoras que los docentes diseñen curricularmente *-no importaría bajo qué corriente del pensamiento se manifestase-*, pero en pro de los ideales de la academia. Sería imperante, en esta realidad de la didáctica que se imparte, el surgimiento de nuevos requerimientos y prácticas de gestión en el

docente, de tal manera que responda de forma eficiente y efectiva a las transformaciones experimentadas hoy en día en este sector administrativo de los recursos educativos del presente siglo XXI.

Al mismo tiempo, estos procesos continuos (de adaptación constante) han producido la necesidad de formularse una nueva visión, sobre el desempeño del docente investigador y el poder de afrontamiento que este debería asumir, donde la dinámica pedagógica universitaria ha generado un mayor acceso a la información y a los conocimientos, sus efectos y alcances han provocado transformaciones en la estructura educacional. Cabe destacar a Rojas (2005:22) quien afirma que el desarrollo tecno-científico debe servir y coadyuvar al crecimiento cognoscitivo, todos los procesos de la vida giran en torno a la gestión de la información y el conocimiento.

Es significativo aclarar, que cada docente tiene el derecho didáctico de establecer su propia metódica curricular en el uso digital de los artefactos físicos y lógicos, disponiendo aquellos materiales educativos computarizados, y en respuesta a una competencia específica que defina la plataforma a desarrollar heurísticamente.

Ante esta realidad, las universidades en el mundo han replanteado sus políticas educacionales con relación a las prácticas pedagógicas, didácticas e investigativas, la cuales implican el surgimiento de nuevos requerimientos y estrategias de gestión para el docente universitario en ejercicio. Esto con el propósito de responder de forma eficiente y efectiva a las expectativas que surgen cada día en este sector educativo generador de conocimientos, sin establecer puntos de llegada, sino procesos de perfeccionamiento y desarrollo para la gestión formativa de las competencias profesionales e investigativas del docente.

Evidentemente, la investigación en el ámbito universitario representa un factor de gran importancia en la búsqueda del saber y de conocimientos innovadores, así como prácticas de gestión en las diferentes ramas, tanto naturales como humanísticas, para el discernimiento más profundo de la realidad, siendo este el eje de toda institución de educación universitaria en la promoción de saberes, pues es el instrumento por excelencia a través del cual se puede reflejar la realidad de un país, de la comunidad y de la misma institución promotora. Así mismo, es la vía para plantear o solucionar alternativas a los problemas socioeducativos, políticos, económicos y culturales que emerjan del contexto de desarrollo del docente y su compromiso con la sociedad en la cual está inmerso (Guédez, 2003).

Por tanto, la formación investigativa del docente universitario en ejercicio representa un gran desafío ante un contexto social dominado por el discurso de la globalización. Por tal razón, es necesario que el investigador universitario asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual, lejos de centrarse solamente en la actualización de los últimos avances del conocimiento de su materia específica, debería ser asumida desde la perspectiva de la formación integral: ética, pedagógica, científica, humanística y tecnológica. Lo anterior implica una visión transcompleja del escenario observa e interactúa a diario, interpretándose como una gestión del conocimiento que hoy día se entrelaza en una especie de producción de puentes conciliadores, de modo efectivo, genere el entendimiento entre razas, culturas y naciones.

Por su parte, Albornoz (1999:28) ya planteaba que la universidad venezolana se ha convertido, por razones estructurales “en una factoría de títulos profesionales, habiendo omitido otras funciones como aquellas buscadoras del saber puro y aplicado para resolver de manera eficaz y económica los grandes y pequeños problemas nacionales.” Es importante resaltar que los docentes universitarios en ejercicio tienen en la investigación una vía estratégica y oportuna para la generación de conocimientos y nuevas prácticas educativas (investigativas) a los fines de suscitar una solución fehaciente a problemas socioeducativos e institucionales, así como también para el desarrollo personal y el perfeccionamiento de ellos mismos.

Efectivamente, las universidades y su gremio docente tienen el reto de generar y promover el conocimiento, porque este es el instrumento por excelencia a través del cual se refleja la realidad de un país, de la comunidad y de la misma institución, siempre y cuando el investigador se adentre en las entrañas de ese contexto, viviendo la experiencia del accionar en ella, sintiendo sus necesidades y aportes desde esta visión, sus soluciones posibles, comprometiéndose así con su rol de agente de cambio en la búsqueda de un mundo más habitable, más humano, y más nuestro.

La dupla definida por “docencia e investigación”, están estrechamente unidas y asumidas por el educador como una actividad intrínseca per se, como ser socializador y productor de un conocimiento didácticamente epistémico. Desde esta perspectiva, se considera al docente en ejercicio como partícipe activo en la investigación de su propia práctica.

De igual forma, los productos epistémicos de la investigación y de su praxis cotidiana, por parte de los docentes investigadores, significa una contribución reveladora para el mejoramiento de la calidad de la docencia y del desarrollo profesional en tiempos de cambio, conscientes de la vertiginosidad de la tecnología y de su continuo “estarse al día” en el manejo de estándares pedagógicos traducidos en el ahorro de un espacio y un tiempo, definidos previamente por el contexto -que un grupo académico vivencia- en su propio bio-sistema-didáctico circundante. Así la formación para la investigación es un proceso continuo de acciones, orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que los docentes puedan desempeñar con éxito las actividades productivas asociadas a la investigación y el desarrollo científico-tecnológico-innovativo, ya sea en el sector académico o en el socialmente productivo.

Es importante destacar que la actividad investigativa tiene un conjunto de principios contemplados, que en opinión de Orozco (1994), son: universalidad, democracia, innovación y pertinencia social, equidad y calidad; estos principios revelan el compromiso que tienen los investigadores docentes frente a la sociedad del conocimiento, encargada de fortalecer la formación integral del investigador en el ámbito socioeducativo.

A partir de estos argumentos, es necesario expresar que la formación del docente investigador ha de interpretarse como el proceso complejo y de compromiso donde debe coadyuvar el interés del facilitador de la institución con el Estado, formando a profesionales comprometidos con esta actividad y capaces de responder a los retos de la sociedad actual. Esto puede asumirse como una didáctica verdaderamente competitiva, que se logrará en la medida si lo aquí expresado se manifiesta en las especificidades del diseño curricular surgido la interpretación previa del docente, el cual ha de integrar las competencias pedagógicas digitalizadas (como eje y objeto de estudio basamental de la teórica que esta en fase de construcción de un trabajo de investigación más amplio).

En este sentido, son oportunos los planteamientos de autores como Bedoya (2000) y Magendzo (2003), quienes enfatizan la necesidad de una investigación integradora orientada a la formación de una auténtica actitud investigativa crítica, trascendente de las dificultades epistemológicas que en la actualidad encuentran los docentes en el ejercicio y diseño de sus propias competencias.

En definitiva, la investigación en el ámbito socioeducativo, se debería asumir como un proceso colaborativo dinámico y cambiante donde el diálogo y la deliberación proporcionen los insumos requeridos para generar reflexiones no circunscritas a los sesgos propios, sino a una perspectiva que trascienda hacia la búsqueda de nuevos parámetros de acción que involucre efectividad y respuesta en la gestión digital del conocimiento, considerando los distintos modelos epistémicos por los que ha transitado a lo largo de la historia la investigación en el ámbito educativo, en especial el universitario, empezando por el naturalismo paseándose por el positivismo,

lo fenomenológico, el conductismo, el constructivismo, el fundamentalismo: los paradigmas, los paradogmas, los sintagmas hasta llegar a la holística (cf. Barrera, 2008).

Cabe destacar, que la epistemología de la didáctica está inmersa en todo plan, programa o proyecto vinculado con la formación de educadores e investigadores porque constituye según Barrera (2008) “una ciencia del conocimiento, pues se ocupa de la fundamentación de las teorías, disciplinas y vertientes del saber, de sus postulados, principios y aplicaciones” (p. 10). Bajo esta perspectiva, la epistemología ofrece la posibilidad de percibir el saber particular de cada docente desde distintas miradas axiológicamente independientes del contenido formal; otorgándosele una especial relevancia, ya que, esencialmente se apoya en claves hermenéuticamente semánticas bajo propósitos fundamentales, en variados matices interpretativos del hecho investigativo impactando en la ciencia, la técnica, los saberes y definitivamente en la tecnología.

Es por ello que el estudio de los modelos epistémicos, en el ámbito del uso de las nuevas tecnologías, represente una herramienta importante para la generación de nuevas formas de conocer, como también distintas maneras de comprender un contexto en estudio en particular que, a la manera de Aristóteles, se expresa a través de diversos motivos y razones, mientras, para quien siga el pensamiento y la manera de razonar de Morín, se demostraría como complejidad. En consecuencia, es posible establecer las relaciones entre el conocimiento y sus representaciones, así como las vinculaciones entre aquello percibido a través de los sentidos y el modelo epistémico a partir del cual se ha decidido dar respuesta al hecho innovador de investigar.

Problemas asociados a la apropiación de las tics en educación: alfabetización y aprendizaje

El paradigma educativo tradicional basado en la transmisión de conocimientos, por parte de los docentes a los estudiantes, es insuficiente para una sociedad marcada por un rápido cambio tecnológico como el producido actualmente. El uso de la tecnología de la información y la comunicación (tics), tanto en la escuela como en la universidad se ha reconocido como un objetivo prioritario, aunque no exento de dificultades: la tecnología que disponemos es complicada, poco homogénea y en continuo desarrollo. Esta realidad no facilita la popularización de su uso en el ambiente docente y contribuye, en algunos casos, a fomentar las llamadas **tecnofobias académicas**. A pesar de ello, la apropiación de las tics en el ámbito educativo es una necesidad y sus defensores aducen que adquirir competencias digitales es indispensable para fortalecer competitivamente la fuerza de trabajo del futuro en un mundo cada vez más tecnológico. Sin embargo, no se debe olvidar que el proceso de alfabetización en el manejo efectivo de las tics debe ser bidireccional, es decir, tanto en la formación del profesorado como de los participantes-estudiantes, que, ambos, conozcan el funcionamiento del alcance de las herramientas ofimáticas en general, y las relacionadas con la informática educativa. Cabe destacar que el máximo rendimiento didáctico no se obtendrá del uso de computadores aislados o en redes internas sino de macro conexiones o redes globales, especialmente, en el uso de la internet.

De esta manera, el interés en la información ubicada de la red, se debe a que permite su acceso remoto sin limitaciones de espacio ni de tiempo; preguntas y tutorías electrónicas personalizadas del uso del correo electrónico y de foros interactivos. Esto facilita el intercambio de recursos didácticos entre nuestros pares, así como la actualización constante de: la información, la edición de dibujos, gráficos y la ejecución de programas, integrados en el propio servidor mediante diversos lenguajes de programación prediseñados.

Todos estos aspectos convierten a la red de redes en una herramienta sumamente participativa y atractiva,

y, a nivel práctico, en los laboratorios de telemática, proporcionar material e información antes de la realización de una práctica didáctica, la preparación previa de una determinada competencia micro curricular. En el caso de realizar varias prácticas en una misma sesión de telemática, con el sistema interactivo de la web 2.0, se mejoraría, sensiblemente, el rendimiento académico, ya que el trabajo colaborativo entre aprendices, procuraría una folcsonomía generadora de etiquetas (tags), en la ya conocida inteligencia colectiva del conocimiento.

En este mismo orden de ideas, Rodríguez (2004) señala algunas dificultades en el ámbito educativo asociadas a la alfabetización dirigida hacia el aprendizaje digital, afirmando dos problemas centrales uno de tipo metodológico y otro de contenidos:

El problema metodológico consiste en la forma de afrontar la comprensión de los alcances de una alfabetización electrónica o digital contemplada como la capacidad, competencia, forma de adaptación o práctica en el ámbito socioeducativo, que enfatiza la aproximación ecológica al lenguaje electrónicamente escrito. Por tanto, esta alfabetización digital, debería ser contextualizada, con unos objetivos concretos, propios de un sujeto o grupo colaborativo que la produce digitalmente dando paso al llamado “aprendizaje situado”.

Este tipo de aprendizaje, cuestiona la validez ecológica del aprendizaje cognitivista, dado que deja de lado el contexto pragmático donde se inscribe dicho proceso de adquisición de experiencias para modelar en un momento específico, a un determinado individuo. Esta concepción proviene de analizar las formas de cognición y aprendizaje, tal cual como se producen en las actividades cotidianas, no experimentales, y de señalar cómo no son reductibles a situaciones controladas de aprendizaje.

De hecho, la continuación del desarrollo teórico descrito por Lave y Wenger (1991), analiza las características propias del aprendizaje tal y como se da en situaciones cotidianas, especialmente en grupos naturales y en el trabajo, desembocando en una concepción sobre las formas naturales de aprender, las denominadas comunidades de práctica (Wenger, 1998) y sus características, así como la congruencia teórica entre estos enfoques y el denominado constructivismo social.

Por tanto, dada la estrecha relación entre aprendizaje y alfabetización digital, bien se podría contemplar una **alfabetización**, como una práctica definitoria social, creada en cada ocasión en que se realiza determinada significación contextual, abriendo paso al realce gnoseológico de darle relevancia a la investigación científica, como eje ontológico (definitorio), en el ámbito universitario. Desde este enfoque, y en su versión más radical, aprender es alfabetizarse y a la inversa, es un proceso literalmente exponencial, dado que cada acción del pensamiento creativo es siempre nueva. Sin embargo, una versión más flexible supone que alfabetizarse y aprender tiene un carácter funcional y situado, por tanto, esencialmente social: implica también habilidades aprendidas y que no deben reaprenderse constantemente.

Es así, como sigue abierta la polémica sobre la transferencia o no, de lo aprendido previamente, para ser aplicado al evento didáctico al cual se enfrenta, tanto el docente, como el aprendiz, en su vida cotidiana; siendo evidentemente un compromiso de orden práctico. Lo anterior, abre un campo de investigación inmenso, tal como lo demuestra Barton, Hamilton e Ivanic (2000), quien es muy coherente con muchos otros enfoques teóricos (Gee, 1996) que se adentraron en investigaciones de carácter etnográfico para comprender cómo funcionan las prácticas alfabetizadas en muchos contextos y microcontextos, apenas analizados hasta el momento, pero con un enfoque más descriptivo que explicativo o de intervención educativa.

Siguiendo el hilo discursivo, se ubica la teoría de la actividad de Leontiev (1995) cuya corriente -que dentro del marco sociocultural intenta aplicar la unidad de análisis establecida por Vygotsky- busca crear un entorno de

aprendizaje con una programación de una secuencia didáctica basada en las prácticas situadas y la complejidad que sugiere tomar en cuenta la descripción de los intereses y motivos de los actores participantes más allá de lo humanamente observable.

Las críticas a esta teoría de la actividad o práctica situada, se han realizado desde la psicología cognitiva tradicional quien ha señalado cómo la práctica situada, no conduce siempre a un conocimiento consciente de lo aprendido ni un análisis crítico de las condiciones en que se ha aprendido. Desde el punto de vista metodológico, los enfoques situados son muy importantes para comprender mejor la alfabetización y el aprendizaje digital que nos conduce, en uno u otro caso, a replantear estrategias “situadas” en cualquier intento alfabetizador. Del mismo modo, hacen primar situaciones aplicadas en el aprendizaje electrónico: resolución de problemas, simulaciones, juegos de rol, entornos colaborativos, entre otros.

En todo caso, es preciso considerar, que tanto en la alfabetización como en el aprendizaje, hay otros aspectos a considerar en el contexto social de la alfabetización, por ende, los contenidos del aprendizaje que exigen utilizar también otros métodos tales como la instrucción directa o la formación de comunidades constructoras del conocimiento.

Así se desemboca en el segundo problema central, referido a los contenidos de la alfabetización digital y las formas de su aprendizaje. Aparentemente, la cuestión es simple, pues podría pensarse que consiste en aprender a utilizar el computador y las distintas maneras de comunicarse como, por ejemplo, plataformas virtuales, redes sociales, acceso de información a través de la web, o específicamente de bibliotecas virtuales. Sin embargo, sin esos conocimientos básicos es difícil pensar en formas más complejas de aprendizaje, sobre todo, a nivel universitario.

Por tanto, la alfabetización digital ha hecho revisar un espectro más amplio de contenidos virtuales, que de alguna manera son consecuencia de la misma tecnología, y que no han sido considerados suficientemente, siendo el principal la pedagogía de las imágenes, que va desde la lectura de imagen convencional hasta el uso de las imágenes electrónicas. Vaya un ejemplo en ello, en lo que algunos docentes ven en los llamados “memes”, como recursos novedosos y singulares para la aprehensión de los conocimientos. Esta idea de ampliar los contenidos de la alfabetización a otros “lenguajes” no es nueva, pero se presenta ahora renovada por el hecho simple de la producción multimedia. Ésta, ha dado un giro exponencial con la venida de la tecnología digital para producir imágenes de manera mucho más fácil (muchas veces partiendo de otras imágenes creadas) y, sobre todo, permite su inclusión de manera sencilla en documentos multimedios.

Ciertamente, el contenido de la alfabetización virtual supone, además de los diferentes sistemas semióticos digitalizados (escritura, imagen, audio y video), también los foros virtuales, del correo electrónico y de las diferentes estrategias y capacidades cognitivas tales como buscar, seleccionar y organizar información, ya que no solo la imagen, sino también los contenidos colaborativos, que cada quien escribe en las redes sociales, lleva a plantearse un tipo de contenido/organización novedoso para digerir semánticamente (en el sentido de ser emergente con relación a los ya existentes). Esta novedad semántica, exige, por demás, un énfasis interpretativo especial: la respuesta, pues, nos lleva al hipertexto, como forma organizativa del discurso digital e impreso; en esto radica, el auge de los blogueros y los llamados influencers, que marcan pautas, en lo burdo y en lo trascendente en la autopista de la información.

Desde luego, una parte importante del conocimiento está organizada en forma de redes semánticas (Eco, 1975) tanto para el “diccionario” como para la “enciclopedia”; pero estas formas de escritura hipertextual

son sólo una especie de antecedente simplificado del hipertexto, algo así como proto-hipertextos, si se compara con los hipertextos electrónicos.

Por tanto, la hipertextualidad es una característica emergente de los textos electrónicos, posible por la realidad virtual de los textos mismos y por la diferencia entre su almacenamiento y su visualización. Esta distinción no es apreciada en los soportes clásicos del texto que unen, de manera indisoluble, la materialidad del almacenamiento o de inserción entre la visualización y la lectura, a diferencia del electrónico, que de alguna manera siempre está actualizando contenidos en tiempo real, e incluso, de forma colaborativa del propio usuario del material, realizándolo en la pantalla de manera inmediata gracias a la velocidad del entorno virtual usado.

En el ámbito educativo, el hipertexto permite desarrollar estrategias didácticas complejas, como, por ejemplo, la de construir un documento hipertextual a los estudiantes, o incluso con ellos, y de corregir el realizado por otros; y estas estrategias se pueden aplicar a documentos hipertextuales simples como la mayoría de páginas web, o blogs de índole universitario, entre otros.

Los documentos hipertextuales, científicamente complejos en su producción intelectual, se pueden considerar como genuinos espacios de aprendizaje virtual, donde se coloca el acento en su carácter exploratorio, navegación libre al estudiante, que supone una motivación mayor al elegir los caminos de la lectura que resulten más atractivos, así como la posibilidad de comprender múltiples miradas sobre un proceso multidisciplinario en donde se manifiestan muchas de las virtudes didácticas de los enfoques constructivistas.

La cuestión planteada cuando se interactúa con entornos virtuales de aprendizaje, es qué tipo de narrativa tiene; pues hay una relación aparentemente inversamente proporcional entre interactividad y narratividad; entendiéndose que las formas narrativas sirven primordialmente para hacer posible la comunicación. En el caso de los medios interactivos, se propone un sentido que no está predeterminado, no hay un orden fijo de lectura, por tanto, nada asegura la completa coherencia interna de la narración en los hipertextos.

En consecuencia, las aplicaciones interactivas de enseñanza, pueden perder con facilidad, la narrativa que organiza y da sentido a la experiencia de aquellos los usuarios que van más allá de lo lúdico o la amenidad. De hecho, es algo habitual por alguno de los siguientes motivos:

- 1) En el caso de las aplicaciones multimedia, por carecer de un lenguaje perfectamente integrado y presentado de forma institucionalizada para interpretar los mensajes multimedia; en particular a los que se refieren a los documentos complejos que implican enlaces entre mensajes multimedia, dejan el problema sin resolver.
- 2) Escasas ayudas en los materiales interactivos y de multimedia, esa ayuda que puede ser de muchos tipos tomando en cuenta lo ya definido en la conocida zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky y llevada a la práctica por el profesor o el autor del material; y que realmente reflejan el esfuerzo pedagógico realizado para preparar unos contenidos concretos. Algunas investigaciones respaldadas por Sánchez Busqués (2002), Luckin, Plowman, Laurillard, Stratfold y Taylor (2000) demuestran cómo el uso o no de ayudas en lo relacionado a: navegación, estructuración de las tareas, metacognitivas entre otras, así como la organización narrativa a la que conducen es lo que diferencia tanto la experiencia que los estudiantes tienen de los materiales, como incluso los resultados obtenidos.

Los procedimientos de andamiaje, como forma de soportar y ayudar a los estudiantes, suele consistir en muchos casos en dotar de sentido a lo que se está haciendo, en especial cuando la tarea no es autoexplicativa. También se puede considerar que la falta de relevancia para los estudiantes e, incluso, para los docentes es otro motivo de desestructuración narrativa; asociada a la incapacidad para mostrar cómo las tareas a

realizar o la narrativa inicial de una aplicación se adecuan bien a las necesidades de formación percibidas o bien a las estructuras cognitivas previas que toda persona lleva consigo antes de aprender algo nuevo.

No parece que los contenidos del aprendizaje electrónico deban alejarse mucho de una organización narrativa explícita, donde se incluya un sistema de ayuda, en el cual el trabajo de planificación de los docentes, psicólogos y pedagogos debería tomar en cuenta cómo las formas organizativas de la narración multimedia pueden ser uno de los aspectos menos cuidados hasta el presente, aun cuando es de suma importancia.

Ciertamente, aprender con la mediación de las tics, es un desafío que desde hace algún tiempo se le ha planteado al docente incorporar a su praxis diaria; siendo imperiosa la necesidad de adquirir los instrumentos cognitivos y operacionales para desenvolverse en una sociedad marcada por el impacto de la tecnología, donde la incapacidad o la falta de habilidad para utilizar las herramientas tecnológicas puede conducir irremediablemente a una marginación socioeducativa.

Cambios paradigmáticos y educación universitaria

Los primeros eruditos consideraban que la función de la enseñanza universitaria era la búsqueda del conocimiento por sí mismo, mientras investigadores más recientes opinan que va más allá, pues abarcaría la aplicabilidad de esos saberes, a fin de garantizar calidad de vida para un contexto determinado en estudio, lo que se vería reflejado en bienestar material, felicidad y confort de la humanidad. Así mismo, el autor señalado destaca la concepción utilitarista de la misión educativa, la necesidad de reforzarla y las capacidades de investigación del mundo tecnificado.

En la actualidad, la educación, y en particular la universitaria, se considera destinada no solo a ampliar conocimientos y a formar profesionales en las distintas áreas del saber, sino también a difundir y aplicarlos haciendo uso de valiosos aportes provenientes de las investigaciones hechas por sus actores principales: los docentes y los estudiantes. Se debe buscar la verdad, sus implicaciones y aplicaciones de manera responsable y necesariamente ética; para de esa manera, dar respuesta al desafío de hacer realidad la esperanza de tender puentes que nos acerque en este mundo globalizado para algunos ámbitos y profundamente excluidos en otros. Se trata de lograr que todos estén en condiciones de contribuir, de la mejor manera posible, a la solución de problemas educativos, independientemente del lugar en que se encuentren, proporcionando así un fundamento a la universalidad del saber, de ahí que la tesis propuesta ha basado su esfuerzo elucubratorio en formar un basamento teórico de las competencias del docente investigador universitario, desde la gestión digital del conocimiento.

La educación universitaria venezolana no difiere mucho del resto de los países de América Latina: somos conservadores en la manera de enfocar nuestros objetivos educacionales, en pos de un país distinto, inserto sin rubores en los cambios científicos y tecnológicos dominantes en buena parte del mundo occidentalizado. Nuestras más importantes instituciones universitarias continúan atadas a modelos desgastados y caducos de enseñanza y aprendizaje; poco se ha avanzado desde el punto de vista filosófico, epistemológico y teleológico aunado a la actual situación país que, porque simplemente seguimos siendo esclavos de viejos y desfasados paradigmas, cuyas amarras nos mantienen adosados a creencias, teorías, leyes, metodologías y hasta posiciones académicas y personales, dejadas de lado desde hace mucho tiempo en otros contextos culturales.

En el ámbito de la educación universitaria venezolana todavía está presente el eterno fantasma del paradigma newtoniano-cartesiano, resumiéndose en un esquema que privilegia el modelo científicista, lógico – racional

basado en la mecánica y la física de Newton y el racionalismo y la lógica científica – matemática de Descartes, sostenido en un pensamiento único, irrefutable y, por tanto, comprobable desde lo estrictamente objetivo.

Es así como Vallota (2002) afirma que en las universidades, y sus distintos espacios, como las aulas y en los campus, los actores del proceso, es decir, profesores y estudiantes, no han podido superar la cuadrícula mental de la clase magistral, del *podium*, de la imposición de ideas preconcebidas y prejuiciadas, de la aplicación unívoca y discrecional de evaluaciones con carácter punitivo, de la ausencia de la discusión académica e intelectual sin bozal y sin amarras, del miedo a las nuevas tecnologías, de la ausencia de una verdadera extensión universitaria, de una investigación poco pertinente y anclada a una visión sesgada del mundo fenoménico, de una producción intelectual baja, y de la inexistencia de producción científica y tecnológica que haga de Venezuela una nación competitiva en los complejos mercados internacionales y cuya realidad hoy en día no dista mucho de la descrita por la citada autora.

Así mismo, Piacenza (1995) señala que la universidad venezolana permanece anclada a la idea de una sociedad cerrada, con fronteras, no-interconectada y no-relacionada; con la irrupción del fenómeno de la globalización, las antiguas fronteras físicas e intelectuales que acotaban a nuestras universidades a las cuatro paredes de sus recintos, se abren para presentarnos un mundo cuya complejidad no desecha lo simple, sólo lo integra. Un mundo interrelacionado, multicultural y pluricultural, con respeto de las diferencias y todas las manifestaciones del ser; un mundo que marcha cada vez a materializar la idea —hoy nada utópica— de un espacio sin fronteras y sin límites.

Es así que, la tarea de las universidades, en medio de una sociedad transcompleja e interrelacionada, no debe —ni puede— ser tan sólo formar profesionales para que incursionen al campo laboral a poner en práctica sus acotados y volátiles “conocimientos”, sino entregar hombres y mujeres conscientes de su rol en medio del caos y la incertidumbre presente. La preocupación universitaria debe estar inserta, en consecuencia, en la extraordinaria aventura de formar ciudadanos ganados a una civilidad planetaria, que den respuesta a la necesidad de concienciar al ser humano en torno a su fundamental papel de hacer mejor y más vivible su propio mundo de relaciones.

Al respecto, cabe reflexionar sobre si la enseñanza de la universidad debe ser exclusivamente técnico-profesional, o si debe ejercer en cada una de sus funciones como máxima casa de estudios, donde la investigación, es el eje transversal de todas sus acciones, y esté inserta en el contexto social que lo circunde académicamente. Tal y como se la concibe hoy en día, se incluyen los dos componentes, herencia del diseño de Humboldt para la universidad alemana, a principios del siglo pasado, y lo que su reforma adoptó para América Latina: consistía en su esencia en que no puede haber conocimiento científico sin experimentación verificable. No es difícil asociar numerosos problemas de nuestra universidad con la pretensión de perseguir simultáneamente y, en todos los casos, estos dos objetivos, dado el tamaño adquirido por nuestras instituciones de educación universitaria.

La consecuencia de estos conflictos está a la vista: la obligación de enseñar e investigar se hace formal, y se termina, como decía J.B. Alberdi hace un siglo y medio atrás, haciendo proyectos para llenar presupuestos, en lugar de presupuestos para cumplir proyectos. Por supuesto, hay quienes investigan, pero quizás en detrimento de la docencia en las aulas, tanto cualitativa como cuantitativamente. Y hay quienes se dedican fundamentalmente a la enseñanza de numerosos cursos con muchos participantes, lo que casi no deja tiempo para dedicarse a la investigación lo cual resulta sumamente delicado, sobre todo, para esta sociedad cuyo motor es el conocimiento a través de las distintas redes comunicacionales. Por ende, el investigador universitario debe asumir la responsabilidad social de ser uno de los actores claves generadores de ese conocimiento veraz,

oportuno y necesario para el contexto que así lo requiera.

Es necesario que, el sistema educativo universitario, se suscriba en la cosmovisión científica de este último siglo, es decir, la interpretación de Copenhague de la mecánica cuántica, que afirma la existencia de varios enfoques de la realidad mutuamente exclusivos pero complementarios, ya que la naturaleza y la sociedad son demasiado sutiles como para describirlas desde un punto de vista único. La vocación docente debe reflejarse en su praxis diaria: implica necesariamente el diagnóstico de necesidades reales y la aportación de sus capacidades y competencias en pro de la vida y del ejercicio de una función consustanciada con el contexto social, económico y cultural del entorno universitario en estudio.

Así mismo, la tendencia actual según Rojas (2005), es la de cualificar el campo de reflexión del docente para que desde su propia práctica educativa elabore elementos conceptuales que, por una parte, lo ayuden a comprender mejor su hacer y, por otro, le den herramientas útiles y efectivas para el mejoramiento de su ejercicio profesional que para reestructurar la interpretación de sus estudiantes, de su saber y de las metodologías utilizadas para la docencia cotidiana. La escritura digital y la elaboración, a partir de la reflexión de la propia práctica han de representar en lo venidero, una ruta de construcción teórica que pondrá en camino de la aportación de un nuevo estilo de formación.

Se trata de un docente universitario, caracterizado por ser: promotor del aprendizaje colaborativo; modelo de valores éticos y actitudes comprometidas con un proyecto de vida, que incluya el proyecto país y sociedad; con conciencia crítica; autónomo; humanista; investigador; creativo; solidario; participativo de los diversos contextos: local, regional, nacional, continental y mundial.

En este sentido, la formación de este docente universitario debería materializarse en la capacidad de articular los aspectos epistemológicos, comunicacionales y organizativos en una totalidad, dentro de una visión holística y transdisciplinaria, que se debe poner en práctica como didáctica investigativa en el quehacer cotidiano; haciendo posible la sistematización de las experiencias como medio de producción de conocimientos en atención a situaciones que necesitan ser solventadas consensuadamente.

Por tanto, es tarea pendiente de la educación universitaria, y de sus actores académicamente involucrados, superar el estancamiento paradigmático, para dar el necesario salto cualitativo y así pasar de una sociedad meramente técnica y tecnológica, a otra transcompleja, que busque —entre otras cuestiones— la humanización del ser, en medio del caos y de la incertidumbre. Una educación planetaria que propicie los caminos para alcanzar “una mundología de la vida cotidiana” (Morin, 2000), no puede soslayarse en aras de un desarrollo en el cual se excluya al ser humano, porque acentuaríamos la brecha existente entre planeta y humanidad, entre sociedades ricas y sociedades pobres, entre preservación ecológica y destrucción del medio ambiente.

En este orden de ideas, debe reforzarse en la universidad, la vinculación entre la generación del conocimiento y la difusión del mismo, entre el diagnóstico real de necesidades y los aportes tangibles generados por docentes universitarios, y de tal manera evitar que la investigación se refugie en parcelas sin ninguna conexión con el mundo donde están inmersas; siendo imperiosa la incorporación efectiva del ambiente interactivo-educativo presente en la web 2.0, en el proceso de intercambio de información que apoye la generación de un conocimiento original y útil para transformar interactivamente el obsoleto sistema educativo actual y adaptarlo a las necesidades surgidas de esta nueva realidad.

Cabe destacar, que el término educación interactiva 2.0 (como eje propulsor de la gestión digital de la información) se entiende, en el desarrollo de esta propuesta de tesis, como aquella que se ajusta a las exigencias

reales de cada contexto universitario; en particular, considerando la aportación de cada participante desde un enfoque humanista y holístico, inspirada en los valores y acciones tales como el aprendizaje colaborativo y cooperativo, los cuales resurgieron con la aparición de esta web.

Bajo esta visión, de investigar en el ámbito educativo universitario, se debe dar prioridad a las preguntas y no en aprender las respuestas, porque esto da lugar a ambientes educativos reactivos y “elaborados”, en lugar de participativos y críticos que permitan resolver entre los principales actores del hecho formativo, llámese docentes y estudiantes, soluciones creativas, colaborativas, efectivas y reales.

De esta manera, indagar en el ámbito universitario, debería centrarse en el “para qué” y el “cómo”, otorgándole sentido práctico al proceso de investigar, entendiéndose que el conocimiento teórico es un medio para el logro del conocimiento aplicado. En un mundo globalizado como en el que vivimos, donde la información se mueve y cambia de una manera asombrosa, honestamente no es necesario recordar tanto “conocimiento teórico” sino más bien saber dónde ubicarla en la red, cómo filtrarla, sintetizarla, relacionarla y, de esta manera, generar un determinado conocimiento a partir de esa búsqueda digital como suministro para la investigación que se esté desarrollando, en colaboración con pares, o incluso con los estudiantes de determinado programa educativo.

Al respecto del término “programa educativo”, pareciera imperioso repensarlo y sustituirlo por “objeto de aprendizaje interactivo” u “opciones digitalizadas de aprendizaje”, ya que en una educación 2.0 cada docente y participante lo definen a partir de un amplio abanico de opciones disponibles, permitiendo de esta manera que cada individuo trabaje su formación de acuerdo a sus habilidades y fortalezas y no de unos estándares descontextualizados impuestos. El aprendizaje debería desvincularse, en algo, de la presencia constante de un centro educativo, como lo son las universidades, para pasar a ser algo que puede ocurrir y, de hecho, ocurre en cualquier momento y lugar; que al final, tampoco se trataría de un abandono total de las aulas presenciales, pero sí ir incursionando, de una manera paulatina, al menos en el caso venezolano, de la academia, un blended learning, o de aquella mixtura que permitiría crear una transición bimodal de aceptación en la educación a distancia.

Para ello, hay que aprovechar al máximo las oportunidades que brinda la tecnología y entender el valor de aprender incluso, no sólo con el producto final (que es la generación de conocimientos), sino durante el proceso de gestación del mismo; y es que en definitiva, los términos *aprender e investigar* están íntimamente relacionados y se deben integrar naturalmente a la cotidianidad de cada ser humano, derribando esa rigidez propia de los procesos protocolares o formales de una educación escolarizada.

En definitiva, no tiene sentido seguir parcelando la educación en contenidos que ya están obsoletos o lo estarán en breve; la educación web 2.0, por ende, debería estar centrada en la praxis, en el desarrollo de competencias interactivas, con finalidad de formar personas capaces de adaptarse a los constantes cambios y de reinventarse continuamente, evitando así caer en el miedo de aprender a **aprender una y otra vez**, sabiendo cómo emplear efectivamente lo aprendido y lo desaprendido en su contexto local. Es así, como el perfil del docente universitario de hoy podría resumirse en un glosario epistemológicamente didáctico, como:

Facilitador: el cual se manifiesta en su docencia como un híbrido entre tutor y curador de contenidos, colocando al estudiante-participante en contacto con información que es capaz de entender y procesar, ayudándole a desarrollar el criterio y las competencias para que pueda aprovecharla de forma autónoma e independiente, ayudando en el proceso de creación de entornos personales de aprendizaje.

Maestro: entendido el término como mentor, se trata de profesionales con experiencia que han alcanzado

una relevancia significativa en áreas concretas y que compartan sus experiencias entre sus pares, pero sobre todo con sus estudiantes; sirviendo como modelos, acercando teoría y práctica, haciendo posible el necesario conocimiento particularizado para cada circunstancia o caso en estudio que se esté abordando en el entorno educativo colaborativo.

Coach: en cuanto a la accesibilidad a la información, la existencia de modelos y el desarrollo de competencias con propósito, visión y objetivos personales. En este rol, el docente universitario debería promover en cada estudiante el valor de ser auténtico protagonista de su proceso educativo y pueda, de forma individual y personalizada, canalizar los recursos de los que dispone adaptándolos a sus necesidades, integrándolos con sus motivaciones, pero sin dejar de lado la orientación en cuanto al uso ético y virtuoso de la información que se accede a través de la red.

Considerando lo anterior, la universidad debería participar en forma protagónica en el desarrollo de condiciones necesarias para el fomento de la producción de conocimientos, con real pertinencia social de acuerdo a necesidades vividas y detectadas en los distintos contextos de estudio, con sus vertiginosos y acelerados cambios de paradigma, en una era digital que le otorga sitio de honor a la información actualizada como valor agregado, más allá de los modelos tradicionales de investigación. De hecho, según Orozco (1994) el asumir el conocimiento como un poder, trae consigo una serie de exigencias de forma en la reorientación de la educación universitaria en lo que respecta a las maneras de producción, circulación y apropiación del conocimiento.

Reflexiones Finales

Estamos siendo testigos, y a la vez actores, de un mundo impredecible en transformación, cuya característica principal es su naturaleza compleja, con un nivel de interconexión e interdependencia sin precedentes (causa de su complejidad), con nuevas estructuras (redes digitalizadas) que implican una adecuación a las exigencias propias de cada contexto en donde se ubica académicamente, para seguir interactuando con todo individuo interesado en crecer y valorar esta nueva visión planetaria; es así como todos somos llamados a participar en esta génesis de mundo digital del conocimiento con responsabilidad y ética social. Como resultado de todo ello, **un nuevo entorno vital, expandido y complejo**, impacta notablemente en la manera en que nos relacionamos, vivimos, trabajamos y aprendemos.

Nos encontramos, pues, ante una nueva clase de situaciones o problemas que, a la hora de enfrentarnos a los mismos, requerirá de nosotros, no solo en el cambiar nuestra forma de pensar y percibir la realidad (pensamiento sistémico), sino también la adopción de una nueva cultura digital, de interdependencia y sostenibilidad.

Se denomina, entonces, como aquella “brecha de la complejidad”, a la dificultad que conlleva la asimilación y práctica de dichos requerimientos y que, a su vez, constituye el principal reto al que nos enfrentamos en la actualidad como docentes universitarios en ejercicio; y por ello, en potenciales investigadores que producimos y gestionamos conocimiento permanentemente y por tanto necesitamos estar actualizados tanto en contenido como en los paradigmas emergentes que surjan en el ámbito de la investigación, pero sobre todo tener una visión abierta, consensuada, interdisciplinaria, que no es otra cosa que la generación de conocimientos en esta sociedad globalmente digitalizada.

Es imperiosa la necesidad de incluir entre las competencias del investigador universitario una visión

profundamente ética y definitivamente social desde la gestión virtual del conocimiento, haciendo tangible su compromiso de solventar con la comunidad que aborda en sus eminentes procesos de reflexión, una mirada fenomenológica del objeto en estudio que luego debe necesariamente compartir con esa sociedad del conocimiento pero muy particularmente con esos actores claves que son el insumo de su investigación: la comunidad a la cual se le coloca la lupa para develar sus carencias, pero también sus fortalezas; para, de esta manera, ofrecer su genuina y muy válida alternativa de interpretación a la problemática observada, vivida y comprendida desde la perspectiva de la micro sociedad no sólo del investigador, muchas veces visto como distante y frío, que se ubica en las unidades de investigación del quehacer científico.

Referencias Bibliográficas

- Albornoz, O. (1999): *Del Fraude a La Estafa, la Educación en Venezuela*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- Barrera, F. (2008). *Sugerencias para redactores, comunicadores e investigadores*. 5ta Ed. Ediciones Quirón: Caracas-Venezuela.
- Barton D., Hamilton M., & Ivanic R. (2000). *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge
- Bedoya, J. (2000) *Epistemología y Pedagogía*. Editorial Graó. España.
- Eco, U. (1975). *Tratado de Semiótica General*.
- Guédez, V. (2003) *Aprender a emprender. De la gerencia del conocimiento a la ética de la sabiduría*. Caracas: Editorial Planeta.
- Lave, J.; Wender, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Luckin, Plowman, Laurillard, Stratfold y Taylor (2000) (2000). *The Design, Experience and Practice of Networked Learning*: Springer.
- Magendzo, A. (2003) *Transversalidad y Currículo*. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.
- Morin, E. (2002) *Conciencia colectiva y planetaria*.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación de calidad*. Caracas: Ediciones FACES UCV.
- Orozco, S. (1994). *Universidad, Modernidad, Desarrollo Humano*. Cresale. UNESCO.
- Piacenza, E. (1995) *Conocimiento y Universidad*. Valencia-Venezuela:Rectorado
- Rodríguez, J. (2004). *Alfabetizaciones digitales*. Revista Bordón Universidad de Barcelona. Volumen 56.
- Rojas, R. (2005). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés Folios.
- Sánchez B. (2002). *Interactive Educational Multimedia*.
- Vallota (2002). Reflexiones éticas en torno a la tecno – ciencia. Revista de la Facultad de Ingeniería.
- Vygotsky, L. (1995). *Lenguaje y Pensamiento: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning as a social system* [En línea]. Disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/56672918/Learningasasocialsystem.pdf?1527513166=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCommunities_of_Practice_Learning_as_a_So.pdf&Expires=1593240001&Signature=Df5hoMmsVegogjPweZwXHb3FX2K~GGH-OBN5mN7K3elpz9VP~U~TSEo87BSTfOiZeRtIKoGDp3r3~9I9RPn7m733IV~H3BPvYhsMaWHZLthoEjX-uRHBzAwveNCqUU7YVZLXv7UbmEJfCApjSnNigXyyDpsGI7bPlk0yISU50eLIM4-O8rdjKO2LdrcheIrlzbhoIN-BxxvSKhSmiGeFAHr0c2xUzVoNVdeW6hDLEHX20FdKzcJxod0fm~PZRERiwCLAA9YVdoPDxkuiVxIAIewhI2MXy4tKCOA-rYnitX9SoIBCQDWxsZyYLLdNyD~a5qafGmvl5N74M-Ot95aTw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. [Consulta: 4 de marzo de 2018].