

Retos de la clase universitaria hoy

Luis Alfonso Argüello Guzmán¹

Resumen. Este texto explora las dimensiones que atraviesan las prácticas académicas de la escena pedagógica en Educación Superior hoy. Estas dimensiones son de orden *organizacional, epistemológico, mediático y personal*. La *dimensión organizacional* comprende los tipos de géneros de prácticas pedagógicas, la estructuración del trabajo académico del estudiante en la relación docencia-contacto y la organización de las asesorías pedagógicas. La *dimensión epistemológica* comprende el tipo de temáticas que se deben presentar en el escenario de las prácticas pedagógicas teniendo en cuenta: referencias documentales, bibliográficas y personales; tipos de consulta; organización de los contenidos curriculares; procesamiento de información académica. La *dimensión mediática* comprende los artefactos y herramientas digitales que organizan el procesamiento de información académicas, las consultas de información de las prácticas pedagógicas y el tipo de referenciación que establecen. La *dimensión personal* comprende el estudio de la transformación generacional en la relación profesores (como inmigrantes digitales) y los estudiantes (como nativos digitales).

Palabras clave: Prácticas educativas, contenido de la clase, mediática educativa, nativos digitales, inmigrantes digitales

Abstract. This paper explores the dimensions that cross the academic practices of teaching in higher education scene today. These dimensions are organizational, epistemological, and personal media. The organizational dimension includes the types of genres of teaching practices, structuring the student's academic work in teaching-related contact and educational consulting organization. The epistemological dimension includes the type of issues that must be presented on the stage of considering pedagogical practices, reference texts, literature and personal query types, organization of curriculum content, academic information processing. The media dimension includes artifacts and digital tools to organize academic information processing, information queries pedagogical practices and the type of referencing that set. The personal dimension involves the study of generational transformation in the relationship teachers (such as digital immigrants) and students (such as digital natives).

¹ Especialista en Pedagogía. Profesor - Investigador, Programa Ingeniería de Sistemas, Centro de Investigaciones - CIUCC -, Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Neiva, Colombia. luis.arguiello@campusucc.edu.co

Key words: Educational practices, class content; educational media, digital natives, digital immigrants

Introducción

El profesor universitario se encuentra con escenas pedagógicas, sobre indagación documental y bibliográfica, en las que los jóvenes universitarios recurren, en procura de información, a los buscadores de Internet, como *Google*. En estas escenas pedagógicas, el profesor universitario mantiene sus procesos de lectura y escritura centrados en la cultura impresa del libro, mientras que el joven universitario recurre a procesos de construcción textual, mediante los recursos de búsqueda en Internet, con la consecuencia de que mantiene al margen los procesos de autoría de sus procesos de escritura. Asimismo, en los procesos de formación del profesor universitario, mucho de su propio procesamiento de información pasa por el computador y su función de tecleo de textos y de navegación por Internet. Además, frente a tareas que requiere de procesos académicos, el profesor no reconoce que los jóvenes universitarios pantallizan el aprendizaje y descentran los procesos de lectura e indagación del texto impreso. Entonces ¿las textualidades electrónicas modifican los procesos de lectura y escritura en clase? ¿Los procesos de lectura y escritura de los profesores universitarios son los mismos procesos de los jóvenes universitarios?

Esta pantallización ubica la labor del profesor universitario en un nivel de alfabetización situado más allá de los límites de la alfabetización silábica, y lo enmarca en una secuencia de alfabetización icónica, audiovisual y multimedia. En este sentido, es oportuno describir el nivel de alfabetización de los profesores universitarios, para definir sus niveles de alfabetización múltiple. En consecuencia: ¿Tienen los profesores acceso a la tecnología y los medios electrónicos? ¿Están los profesores universitarios alfabetizados sólo en la cultura del alfabeto? o ¿Existe alfabetización digital entre los profesores universitarios?

Por estas circunstancias, el oficio de profesor universitario se está atravesado por interacciones mediáticas que afectan los desempeños pedagógicos frente a la tecnología, los medios, las subjetividades y las textualidades. Así: ¿Qué ocurre con el oficio de profesor universitario frente a la convergencia de culturas? ¿Qué situaciones tecnológicas afectan el oficio de enseñar en educación superior? ¿Cuáles son las interacciones mediáticas que impactan el oficio de enseñar y las actuaciones de los profesores en educación superior?

Todos estos aspectos ubican el tema de este proyecto en el horizonte del oficio de maestro y el impacto que producen los nuevos medios electrónicos, las subjetividades pantallizadas de los jóvenes universitarios, la cultura textual pantallizada y la convergencia de medios electrónicos y tecnologías.

El profesor universitario no está preparado para enfrentar los nuevos intereses de aprendizaje de los jóvenes universitarios, ni tiene las competencias digitales requeridas para producir ni entender las nuevas textualidades electrónicas. Por tanto: ¿Cuál es la relación existente en la ruptura generacional entre jóvenes y profesores universitarios? ¿Afectan las nuevas narrativas electrónicas el oficio de profesor universitario en su cátedra?

Si se intenta comprender el oficio de profesor universitario como un movimiento de interacciones mediáticas, subjetividades en conflicto y lenguajes en conflicto ¿Qué es el oficio de profesor universitario en el horizonte de la convergencia de culturas? y en este sentido ¿Qué efecto tiene la convergencia de cultura, las migraciones digitales y las alfabetizaciones digitales en el oficio de enseñar en educación superior? ¿Cómo sucede la transformación tecnológica que rompe con los privilegios del profesor universitario en su oficio académico?

La realización de un acto pedagógico está en relación proporcional con una acción educativa. Y aunque esta acción educativa es social, tiene peso desde el lenguaje. Esta acción social desde el lenguaje, permite trabajar las prácticas pedagógicas como codificaciones intersubjetivas de interacción verbal-comunicativa en tanto actividades humanas de realización pedagógica. Esta realización pedagógica requiere del estudio de las siguientes líneas de trabajo: estudiar las categorías de acción pedagógica del lenguaje, como empalabramiento educativo; construir un modelo de dinámica científica sobre la pedagogía del lenguaje, en tanto intercambio verbal comunicativo que estructura las estrategias de comunicación educativa; estructurar unas trayectorias de formación en el lenguaje tecnológico que regula las mediaciones educativas; elaborar un panorama de la escena pedagógica con sus tiempos, lugares y actores de la comunidad académica; definir el rol docente del maestro frente al lenguaje y el escenario de voces que intervienen en las prácticas pedagógicas. Sobre la base de estas cinco líneas de trabajo, las prácticas académicas que fundamentan la escena pedagógica en educación superior, se encuentran organizadas de acuerdo con dimensiones educativas de orden *organizacional, epistemológico, mediático y personal*.

Método

1. Alcance de la investigación

El alcance de este proyecto es etnográfico, ya que presenta una investigación sobre los profesores universitarios y la complejidad de la práctica docente y sus representaciones, desde situaciones académicas cotidianas que necesitan ser observadas y registradas para su comprensión. La unidad de análisis que apoya este artículo es «ser profesor universitario» en el marco de una investigación sobre los profesores universitarios (Gros, 2006; Angulo Rasco, 1999) con un enfoque cualitativo (Walker, 2002; Álvarez y Gayou, 2003) tomando como técnica orientadora la observación participante (Jorgensen, 1989; Spradley, 1980; Guber, 2001) en tanto itinerario de observación (Postic, De ketele, 2000) sistemática, seguimiento de situaciones académicas y sistematización de anotaciones.

2. Categorías de análisis

2.1 Convergencia de culturas

La convergencia de culturas, según Jenkins (2008) se refiere a tres aspectos: la convergencia de medios, la cultura participatoria y la inteligencia colectiva. A su vez, la convergencia de medios no es lo mismo que la convergencia como tal, ya que ésta se refiere a cambios en los medios tecnológicos, en la relación entre diferentes industrias de

entretenimiento y en la migración de las audiencias. En este sentido, la educación y la inserción de los medios electrónicos en su campo de acción, modelan la experiencia de producción de lo que se enseña y la recepción de lo enseñado; es en este punto donde se da un choque de alfabetizaciones entre quienes tienen suficiente dominio de las herramientas tecnológicas y quienes no disponen del desempeño para el dominio tecnológico. En este desencuentro de alfabetizaciones, se da un choque generacional que produce un tipo de desplazamiento, al que llamaremos *migraciones digitales*, y resignifica los lenguajes en conflicto y desestructura los diálogos de los participantes en el rol educativo.

2.2 Migraciones digitales

En el contexto de la indagación que soporta este artículo, las migraciones digitales afectan el oficio de enseñar (Prensky, 2001) en lo que se refiere a las condiciones cognitivas y mediáticas (Argüello, 2008a). Los estudiantes (nativos digitales) no transitan por las secuencias lineales de la cultura impresa (Mead, 1970) sino que se interconectan a partir de la electrificación y digitalización de la mente conectada no lineal. Por el contrario, los profesores universitarios (inmigrantes digitales) transitan aún por la secuencia lineal de la cultura impresa, mientras que las nuevas generaciones de jóvenes universitarios (Boschma, 2008; Morduchowics, 2008; Montgomery, 2006) 2008) observan que sus mayores (profesores y profesoras) utilizan los medios inadecuados (Mead, 1970) para sus intereses de aprendizaje, no centrados en la cultura letrada impresa.

2.3 Alfabetización digital

Es necesario optimizar en los niveles de alfabetización digital (Gutiérrez, 2003) de los profesores universitarios, para establecer el nivel de alfabetización múltiple en formatos informáticos, comunicacionales y computacionales en educación superior (Perazzo, 2008) y el grado de relación existente entre la producción intelectual y sus registros en la sociedad de la información (Coll, 2005; Área, Gros y Marzal-García, 2008). Esta optimización oscila entre la familiaridad con los objetos técnicos y el dominio de los protocolos técnicos (Gitelman, 2008) en un marco de transacciones e interacciones sociotécnicas. La alfabetización en este nivel oscila entre el impacto de la alfabetización fonética (Logan, 1984) que consolida una cultura escrita (Olson, 1998; Kalman, 2008) la alfabetización visual que consolida una codificación icónica (Manovich, 1991) y la alfabetización en nuevas narrativas (Lankshear y Knobel, 2008).

2.4 Textualidades electrónicas

El auge de Internet, diferente a una enciclopedia que es, a la vez, objeto físico y vehículo de ideas (Darnton, 2006) y la fortaleza de Google, en manos de ingenieros más que de librerías (Darnton, 2008), han modificado el modo como se realizan consultas de fuentes documentales y bibliográficas, para la redacción de trabajos universitarios, ya que en su potencialidad de búsqueda se pueden localizar libros digitales, publicaciones seriadas electrónicas y bases de datos especializadas (Chartier, 1995).

Google ha promovido consultas universales (Cassin, 2008) y una nueva localización del sentido (Baricco, 2008) lo cual afecta el grado de acceso público a los textos, en tanto son bienes públicos (Darnton, 2009) que promueven el aprendizaje. Aquí se intenta reconocer cómo la cultura textual (Stock, 1983) formateadas en unas inscripciones impresas en papel o en inscripciones digitales pantallizadas, estructura los dominios cognitivos de los procesos de lectura y escritura. En este nivel se da la existencia del libro impreso (Febvre y Martin, 2005) y la pantallización (Turkle, 1998) del texto con la transformación del soporte de lectura y escritura (Chartier, 1995, Vanderdorpe, 2003; O'Donnell, 2000). Aquí se reconoce el impacto que la navegación en la web ha producido en el lector (O'Donnell, 2000; Vanderdorpe, 2003; Baricco, 2008) y cómo ha generado un modo de apropiación de los textos que circulan en Internet.

2.5 Educación interactiva

Lo tecnológico educativo esta ligado a artefactos de aprendizaje. En la era de la educación basada en hibridaciones multimediales, como soporte de difusión y reproducción, y en la no presencialidad en ambientes de aprendizaje, lo más adecuado es producir gestión del conocimiento: los datos se transforman en información y la información en conocimiento.

Con el fin de preparar a las personas para que puedan vivir en una sociedad informatizada, en la que el conocimiento altera la visión del capitalismo, es necesario formarlas en interacción con la tecnología informática, telecomunicativa y computacional. Pero ¿qué significa formar en el horizonte de las tecnologías? Se trata de un sistema de comunicación, lo que explica el hecho de los intentos de usar la tecnología de la comunicación en el campo de la educación, la televisión educativa, la formación asistida por ordenador y la educación a distancia. Se está produciendo una revolución didáctica en el campo de la educación, ya que se vienen desarrollando un grupo de hibridaciones tecnológicas, de las cuales surge una alternativa de la clase convencional: la clase virtual. Cualquier proceso comunicativo en el horizonte de la acción educativa del aula es, por sus rasgos intrínsecos de interacción comunicativa, una acción pedagógica interactiva. Esta interactividad supone interrelaciones dialécticas entre partes que se realimentan de mensajes enviados y recibidos, a través de múltiples canales y lenguajes.

La interactividad pedagógica (Fainholc, 1999; Silva, 2006) aparece hoy como concepto que trata de profundizar las posibilidades comunicativas que deben impregnar toda relación educativa, presencial o a distancia, y debería abundar en los significados compartidos que brotan de una situación comunicativa colaborativa entre varios y variados participantes, en especial, a partir de los entornos de aprendizaje mediados por la telemática.

Resultados

3. Dimensión organizacional de la clase universitaria

La dimensión organizacional comprende aspectos relevantes a las prácticas pedagógicas, tales como: tipos de géneros de prácticas pedagógicas (además de la clase

presencial y la cátedra); la estructuración del trabajo académico del estudiante en la relación docencia-contacto, en presencia o no del profesor; la organización de las asesorías pedagógicas por sesiones de trabajo. Desde esta dimensión, se pueden analizar tres estados de acción educativa: el empalabramiento de la clase universitaria, las estrategias de comunicación pedagógica y la asesoría pedagógica.

3.1 Empalabramiento de la clase universitaria

De esta manera, lo que se quiere lograr es ampliar las posibilidades que brinda la intencionalidad pedagógica de un acto educativo, basado en el lenguaje, en cuanto se apoya para su realización en el empalabramiento de unas trayectorias de formación. Aquí, empalabramiento se refiere a lo que la palabra hace. La palabra nombra, referencia, designa, sustituye, define, representa. La palabra acoge al profesor universitario en una tradición que modela la postura referencial de sus visión del mundo y empalabra su existencia con los significados de la experiencia *en, desde y sobre* el lenguaje. El sentido de cada palabra del profesor universitario adquiere fuerza semántica en el instante en que genera intercambios al interior del discurso de la comunidad universitaria.

La palabra educativa es poderosa cuando activa las voces del discurso pedagógico con otros profesores y estudiantes. En este momento del diálogo hay que reconocer el valor de los intercambios lingüísticos entre las diferentes voces, ya que permiten comprender la simultaneidad comunicativa de lo no simultáneo de las voces educativas que intervienen. Las trayectorias de formación, empalabradas en el discurso pedagógico, se apoyan en métodos que, a su vez, son estrategias de comunicación pedagógicas.

3.2 Estrategias de comunicación pedagógica

En el acto pedagógico de enseñar y aprender se presenta una tautología, en la medida en que el acto de enseñar y aprender existen a partir de la intencionalidad pedagógica del acto educativo que, a su vez, sólo tiene credibilidad como experiencia pedagógica en las prácticas académicas y pedagógicas: una experiencia pedagógica formativa depende de su intencionalidad pedagógica, en la misma proporción que las prácticas son académicas y pedagógicas por su método educativo.

Las estrategias de comunicación pedagógica han producido rotulaciones genéricas: la cátedra, el curso y la tutoría, entre otras. Y en tanto rotulaciones genéricas, se apegan de la exposición oral como recurso útil de preparación inmediata. La exposición oral se transforma en un utensilio didáctico de la cátedra, el curso, la tutoría y la clase. Ese no es el criterio de fundamentación aquí: cada estrategia se transforma en una práctica pedagógica con sus propias reglas, sus criterios organizativos y sus actores. Entre cada uno de estos componentes se construye un espacio potencial de reconocimiento de las voces pedagógicas, de consulta mediada y de comprensión significativa. Este espacio es la asesoría pedagógica.

3.3 La asesoría pedagógica

La asesoría pedagógica es un espacio educativo de formación en la línea infinita de expansión de los actos pedagógicos formativos, y que se hace evidente bajo la forma de una reunión consultiva consensuada entre las voces pedagógicas institucionalizadas por

el sistema educativo universitario, que tiene su estructura de visibilidad organizativa en las sesiones consultivas de trabajo académico.

La reunión consultiva se planifica de acuerdo con sesiones consultivas, en las cuales se toman en cuenta los siguientes aspectos: el cronograma de sesiones consultivas por estudiante (horario de asesorías) los intercambios verbales y no verbales de la consulta (preguntas, observaciones) el interés del estudiante en el horizonte de un campo gnoseológico (profundización en una temática del curso, claridad conceptual) y un campo heurístico, y las relaciones textuales de la consulta (lecturas recomendadas y comentarios orales de los textos en clase).

4. Dimensión epistemológica de la clase universitaria

La dimensión epistemológica comprende el tipo de temáticas que se debe presentar en el escenario de las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta: Relaciones textuales, referencias documentales, bibliográficas y personales; tipos de consulta; organización de los contenidos curriculares; procesamiento de información académica.

4.1 Relaciones textuales

El propósito formativo de las relaciones textuales dentro del proceso educativo, es dar apoyo, desde el lenguaje, a unas prácticas pedagógicas en la educación superior, a la vez que definir unas herramientas textuales para la representación del conocimiento en esas prácticas.

No hay fórmulas mágicas, ni recetas para lograr este propósito, pero sí se pueden construir unas herramientas textuales que garanticen la comprensión y la claridad cognoscitiva y metodológica de los procesos de formación, desde el acto de leer y escribir. Es muy frecuente que los textos académicos presentados sean correctos en los datos, la información y el conocimiento, aunque no apropiados en su presentación textual. En este punto se hace visible la contradicción evidente entre la presentación del tema, el problema o la situación y la actitud de descuido que tiende a debilitar la estructura del texto, a la vez que deja ver desordenado el tema, el problema o la situación, aun cuando se encuentre apropiada la información.

En estas relaciones textuales, se dan actos de transformación de procesos cognoscitivos y problemáticos desde la actividad humana del lenguaje y la comunicación, además de producción de información y consolidación de procesos de aprendizaje centrados en trayectorias de formación interdisciplinar. Leer, escribir, escuchar y hablar, establecen una interacción verbal comunicativa constante y sostenible, para hacer de las prácticas pedagógicas espacios de formación desde, en y sobre el lenguaje. De esta manera, cada una de estas herramientas textuales, que se proponen en este documento, tiene su fundamento real en comprensión e interpretación de procesos, situaciones, textos, temas y problemas. Los géneros textuales que se proponen son: el informe (de lectura, de prácticas de laboratorio, de investigación) el artículo académico e investigativo y el ensayo académico.

De acuerdo con este planteamiento, el fin básico de estos géneros textuales es garantizar en autores y lectores *Significación académica*, entendida como aprendizaje significativo en unas trayectorias de formación (Argüello, 2008b) en tanto proceso de reconocimiento, diseño, aplicación y resolución de problemas; *comprensión interdisciplinar*, entendida como un operar dialéctico de contrarios, que se resuelven con la claridad cognoscitiva en la producción textual (Argüello, 1997); *interpretación textual*, entendida como el proceso de transformación de los significados de un texto, desde su carga de pura significación textual hasta su pertinencia pedagógica, en la trayectoria de formación de un tema o problema académico; *juicio crítico*, entendido como la capacidad de conversar con otros lectores sobre los textos leídos y compartir evaluaciones críticas de los textos (Booth, 2005; Nussbaum, 1997) de tal manera que se organiza una comunidad textual (Stock, 1983) de prácticas textuales

4.2 Fuentes documentales y bibliográficas

Indagar es una constante dinámica de exploración. Y una búsqueda de fuentes documentales y bibliográficas tiene el mismo principio. Es una constante exploración de textos que sirven de orientación y apoyo para el desarrollo, confirmación o refutación de un tópico planteado por otros autores. Para realizar esta exploración, es necesario conocer de antemano cuáles son los temas, los problemas o las situaciones, a partir de los cuales se orienta la búsqueda para, así mismo, delimitar con claridad los resultados a obtener de acuerdo con este proceso.

Los resultados esperados en la búsqueda documental, pueden ser de cuatro tipos: marcos teóricos, aportes metodológicos, innovaciones tecnológicas y revisiones bibliográficas. A su vez, esta búsqueda se puede dividir en dos momentos de exploración: fuentes de documentación y fuentes bibliográficas. Cada uno de estos momentos incorpora a su realización dos divisiones de exploración: fuentes primarias y fuentes secundarias.

Con el auge de las búsquedas electrónicas (Battelles, 2006; Cassin, 2008) se ha establecido, en el medio universitario, un modelo de búsqueda y consulta por Internet, que ha obligado a los profesores a revisar la veracidad de la información y el tránsito de reconocimiento de contenidos de un curso a información con el aura de contenido curricular. Este procesamiento de búsqueda de textualidades, carga con el lastre de la búsqueda y la consulta como obligación material de la clase, y no como una actividad académica interesante, que permita niveles formativos que garanticen el aprendizaje como un asunto de interés genuino. El gran reto en este punto es lograr que la búsqueda, que realizan los estudiantes, tenga criterios de confiabilidad en la consulta, de calidad en el tratamiento de los temas y de veracidad en el contenido.

4.2.1 Fuentes documentales

Definir las fuentes documentales obliga a valorar los datos y la información sobre un tema, por un lado, y su tratamiento institucional, por el otro, hasta llegar a la valoración editorial y cognitiva de los datos, la información y el conocimiento indagado, lo que permite valorar si los documentos tienen confiabilidad y credibilidad; de manera especial, cuando se trata de indagación documental realizada en Internet.

4.2.1.1 Fuentes documentales primarias: son los documentos originales que contienen la información básica y principal sobre el tema, el problema o la situación tratada. Los tipos de fuentes documentales primarias son: archivos documentales y bases de datos: vínculos con otras bases, organización de redes y sistemas de información estadística: gráficos y tablas estadísticas, cuestionarios y encuestas y sistemas de información geográfica: cartografías, mapas, zonas geográficas de productividad y zonas geográficas de riesgos y desastres

4.2.1.2 Fuentes documentales secundarias: son referencias documentales de segunda mano, que sólo ofrecen información de acceso resumida sobre la fuente documental primaria. Los tipos de fuentes documentales secundarias son: anuarios, listines de bases de datos, sumarios de archivos y publicaciones seriadas de resúmenes o abstracts.

4.2.2 Fuentes bibliográficas

Definir las fuentes bibliográficas implica rastrear sus desarrollo, aporte e innovación a un tema, un problema o una, situación, por un lado, y su tratamiento editorial, por otro. Tanto el desarrollo, el aporte y la innovación cognoscitiva, permiten determinar si un texto contribuye a generar nuevas luces y caminos sobre un campo de problemas y un campo de conocimientos. El tratamiento editorial de este desarrollo, aporte e innovación, permite legitimar y posicionar el valor cognoscitivo, ético, estético, lingüístico, histórico o político del texto.

4.2.2.1 Fuentes bibliográficas primarias: son los textos que un autor escribe y que contienen desarrollos teóricos, aportes metodológicos e innovaciones tecnológicas propias y originales. Además, este tipo de textos trata temas, problemas o situaciones con construcciones categoriales y conceptuales que generan una dinámica cognoscitiva de apropiación de la realidad. Los tipos de fuentes bibliográficas primarias: manuscritos originales, textos en su idioma original y textos en su primera edición

4.2.2.2 Fuentes bibliográficas secundarias: son los textos que reúnen, recopilan o tratan, de manera resumida, temas, problemas o situaciones, con el fin de aproximar a los lectores a las fuentes bibliográficas primarias, sin que éstas sean asequibles. Por lo general, las fuentes bibliográficas secundarias recurren a las paráfrasis y a las alusiones como tratamiento lingüístico de las fuentes primarias, o arman texto de carácter recopilatorio o antológico de textos o fragmentos de texto. Los tipos de fuentes bibliográficas secundarias son: textos traducidos de otros idiomas, manuales, enciclopedias, diccionarios, compendios de fragmentos de textos y antologías.

4.3. Organización de los contenidos curriculares

Estructurar una clase universitaria hoy, implica reconocer el sistema de créditos académicos como parte de una estrategia curricular para organizar los contenidos. Esto obliga a replantear la cultura académica tradicional, centrada en la clase magistral como única propuesta de trabajo académico. En este sentido, es necesario fundamentar un escenario académico de formación flexible, desde el cual el estudiante seleccione la

forma, el espacio y el tiempo de sus trayectos de formación. Desde el punto de vista institucional, la formación flexible se refiere a la gama de formas, medios, apoyos, tiempos y espacios que una institución ofrece, a fin de responder a las demandas de formación y generar una mayor cobertura y calidad del servicio educativo.

De acuerdo con estos postulados, se puede organizar la clase universitaria hoy a partir de estos criterios: crédito académico, trabajo académico presencial y trabajo académico independiente. En esta perspectiva, la organización de una clase universitaria depende de la estructuración de las intencionalidades pedagógicas que orientan las trayectorias de formación académica, investigativa, profesional y laboral. Sólo partiendo de las intencionalidades, se puede erradicar de las ciencias de la educación el sentido de la didáctica asociado a puro formalismo metódico.

4.3.1 Crédito académico

Aquí se define crédito académico como unidad de medida del trabajo académico del estudiante que estructura las temporalidades, proyecta escenarios de formación y distribuye responsabilidades de aprendizaje. El crédito permite calcular el número de horas semanales en promedio por período académico, dedicado por el estudiante a una actividad académica.

El crédito académico, como unidad de medida del trabajo académico del estudiante, esta ligado a ciertas formas de organización curricular y ciertos grados de flexibilidad académica, y puede asumirse como una posibilidad para que la institución ofrezca alternativas a la formación del estudiante, de acuerdo con sus intereses, tiempos de dedicación, oportunidades de participación y tipos de metodología institucional seleccionados. Debe quedar claro que el crédito no es importante para el sistema educativo universitario por ser una unidad de medida de la distribución de tiempos, sino porque organiza los intereses de aprendizaje, las estrategias pedagógicas y las intencionalidad de formación, en el horizonte de unas teorías y prácticas que estructuran una visión de proyecto académico, investigativo y de proyección social.

4.3.2 Trabajo académico presencial (TAP)

Se refiere a los momentos cara a cara en la relación docencia, contacto profesor-estudiantes, ya sea en el aula, laboratorio o sitio de prácticas. Estos momentos se pueden estructurar de acuerdo con géneros de comunicación pedagógica como la clase magistral, el seminario de investigación o el taller académico. El estudiante, en este tipo de trabajo, asiste a una práctica pedagógica planificada o distribuida por el profesor, con anticipación y previa concertación, ya sea por vía de institucionalización o mediante acuerdo entre el profesor y el estudiante.

4.3.3 Trabajo académico independiente (TAI)

Se refiere al periodo adicional al presencial dedicado por el estudiante, sin supervisión del docente, a lecturas previas y posteriores, al estudio de materiales de consulta, a la solución de problemas, la preparación y realización de laboratorios, talleres y prácticas y a la redacción de informes y ensayos. Tiempo independiente se refiere, pues, a toda aquella actividad relacionada con la autonomía del aprendizaje.

5. Dimensión mediática de la clase universitaria

La *dimensión mediática* comprende la interactividad entre los artefactos y herramientas digitales, que organizan el procesamiento de información académicas del profesor y el estudiante universitario, las consultas de información y los contenidos de las prácticas pedagógicas, y el tipo de vinculación y contacto que establecen. Esta dimensión obliga a construir una modalidad de alfabetización en la que convergen otros modos de alfabetización. A esta convergencia se le denomina *convergencia de alfabetos* (Argüello, 2009). Desde esta dimensión se pueden observar la convergencia de culturas en la clase universitaria y los modos de procesamiento de la información académica.

5.1. El profesor como inmigrante digital/el estudiante como nativo digital

La formación del profesor universitario en un ecosistema comunicacional y computacional (Argüello, 2008a) requiere tanto de estructuras técnicas de desempeño, como de comportamientos ritualizados en el dominio de las herramientas tecnológicas. Si tales rituales técnicos del aprendizaje son ignorados, la transferencia tecnológica no tendrá en cuenta que el profesor se encuentra ubicado en una cultura tecnológica, comunicacional y computacional. En este sentido, todo proceso comunicativo, en el horizonte de la acción educativa del aula, es por sus rasgos intrínsecos de interacción comunicativa una acción pedagógica interactiva que involucra convergencia de medios (Jenkins, 2008) lo cual requiere entendimiento de esos nuevos medios electrónicos.

La convergencia de culturas, según Jenkins (2008) se refiere a tres aspectos: la convergencia de medios, la cultura participatoria y la inteligencia colectiva. A su vez, la convergencia de medios no es lo mismo que la convergencia como tal, ya que ésta se refiere a cambios en los medios tecnológicos, en la relación entre diferentes industrias de entretenimiento y en la migración de las audiencias.

Lo que se entiende por convergencia de culturas en una comunidad académica es la interacción e interactividad entre las voces que intervienen, los procesos académicos e investigativos y las herramientas electrónicas y digitales. La interacción se da entre las voces que intervienen en la escena académica. La interactividad se produce entre los diferentes artefactos digitales con modos de desempeño. En este choque de transeúntes por las rutas de la enseñanza (en el marco de la educación interactiva) se dan dos vocabularios y dos alfabetizaciones en choque generacional (Mead, 1970): de lo analógico impreso y lo digital pantallizado. En este sentido, se produce un régimen semántico y ontológico de los inmigrantes y nativos digitales (Prensky, 2001)

5.2 Procesamiento de información académica

El profesor universitario está obligado a avanzar en el dominio de las herramientas electrónicas de gestión de contenidos educativos digitalizados e interconectados bajo ambientes educativos en red, debido a las nuevas tendencias de Educación interactiva (Silva, 2005). En su dinámica académica cotidiana, el profesor universitario utiliza la computadora como instrumento de teclado, dispositivo de procesamiento de información y objeto técnico de navegación por la web. La operación de teclado se da como máquina de registro de trazos letrados para la composición textual. La operación de

procesamiento de información se da en las formas de archivos y memorización. La operación de navegación se presenta con la consulta de correos electrónicos, la búsqueda de documentos electrónicos y la navegación por hipervínculos. El estudiante, además de estas operaciones, no sólo utiliza la computadora como dispositivo de procesamiento de información, sino los teléfonos móviles; no recurre a los procesos de tecleo de textos y enfatiza sus búsquedas en la navegación, a fin de establecer contactos y vínculos personales, en los cuales expone su intimidad; además, presenta diálogos para el entretenimiento y el vivir enterados de la vida de los otros.

Para un profesor universitario esto supone el dominio de una cultura informática computacional, una cultura de educación interactiva y una cultura textual, bajo el ordenamiento de gramáticas computacionales, ambientes de aprendizaje en redes electrónicas y procesos de gestión editorial de resultados textuales, producto de procesos académicos o investigativos. A estas diferentes culturas, fluyendo en los desempeños docentes, investigativos y de producción intelectual, es a lo que se llama aquí *convergencia de culturas* en la comunidad académica universitaria.

6. Dimensión personal de la clase universitaria

La dimensión personal comprende el estudio de la transformación generacional en la relación profesores (asociado en su estatuto de desempeño en el dominio de los medios electrónicos y digitales como inmigrantes digitales) y los estudiantes (asociados en su estatuto de desempeño en el dominio de los medios electrónicos y digitales como nativos digitales).

Los estudiantes (nativos digitales) no transitan de manera frecuente las secuencias lineales de la cultura impresa (Mead, 1970) sino que se interconectan a partir de la electrificación y digitalización de la mente conectada no lineal de la cultura digital. Por el contrario, los profesores universitarios (inmigrantes digitales) transitan aún por la secuencia lineal de la cultura impresa, mientras que las nuevas generaciones de jóvenes universitarios (Boschma, 2008; Morduchowics, 2008; Montgomery, 2006) observan que sus mayores (los profesores y las profesoras) utilizan los medios inadecuados (Mead, 1970) para sus intereses de aprendizaje, centrados en la cultura letrada impresa.

En este choque de transeúntes por las rutas de la enseñanza (en el marco de la educación interactiva) se dan dos vocabularios y dos alfabetizaciones en choque generacional (Mead, 1970; Baricco, 2008): de lo analógico impreso y lo digital pantallizado. Estos vocabularios introducen unas gramáticas de desempeño tecnológicos que recurre a nuevas prácticas de lectura y escritura académica con nuevos materiales, superficies y trazos (Argüello, 2008a).

Discusión

7. Libro abierto

El libro ha perdido su peso académico central de consulta universal estable y se ha ubicado en un nivel de complementariedad de información, a la par que las consultas, las documentales y las bibliográficas en Internet. Esta pérdida no significa su desaparición

sino su desplazamiento de texto cerrado estable, con información exclusiva, a texto sobre el que convergen otras textualidades y formatos no lineales ni secuenciales.

Al ser jóvenes universitarios letrados y escolarizados, quienes participan en la escena académica universitaria, la lectura en Internet pasa por la individualidad de la mirada propia, los gustos personales en el consumo de bienes, el choque de subjetividades en los contactos personales, vía digital, y los intereses emocionales de búsqueda de información. Esto contrasta con la mirada del profesor universitario, para quien la lectura aún depende de los textos canónicos de la disciplina, el conocimiento adquirido en su formación universitaria básica, los contactos vinculados a sus colegas de oficio y la búsqueda de información centrada en sus disciplina.

Desde esta perspectiva, Google facilita la búsqueda (Battelle, 2006; Cassin, 2008) y la navegación (Vanderdorpe, 2003; Baricco, 2008) de acuerdo con intenciones individuales (Battelle, 2006) de los jóvenes universitarios.

8. Retos de la clase universitaria

Ya no es suficiente con que el profesor conozca y domine los contenidos disciplinares de los cursos, sino que debe estar atento, como retos de la clase universitaria, a:

➤ Los cambios en los artefactos tecnológicos que afectan el desempeño computacional y comunicacional de los profesores universitarios y su interactividad mediática en la clase universitaria, lo cual garantiza o afecta: la localización, la búsqueda y la selección de fuentes de información documental, bibliográfica o personal; el procesamiento de información académica

➤ Los cambios en las estructuras cognitivas modeladas por el aprendizaje en pantallas, lo que afecta los ritmos de percepción, con sus efectos de concentración y atención en la clase universitaria centrada en lo oral. No es que la transmisión oral deba ser erradicada del aula, sino que puede ser el punto de contacto para realizar las indagaciones o consultas.

➤ Los cambios en los intereses culturales y mediáticos de los jóvenes universitarios, lo cual crea un nuevo modelamiento de recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco de la escena pedagógica universitaria. Esto afecta el acceso al conocimiento y su capacidad de reconocimiento, de acuerdo con su capacidad de comprensión y aprendizaje significativo para el desempeño profesional y laboral.

La clase universitaria se enfrenta al reto de organizar estrategias de aprendizaje que descentren la clase magistral apoyada en los referentes de transmisión oral, sin que por eso se elimine la clase misma: con esto se hace evidente que no es la clase lo que se encuentra en crisis, sino las estrategias que el profesor universitario mantiene para captar la atención e interés de los jóvenes universitarios; no es la clase universitaria lo que se transforma, sino los desempeños comunicacionales de los profesores universitarios con su impacto en la clase misma; no es la clase universitaria lo que está en cuestionamiento, sino el fundamento ontológico en el vínculo entre jóvenes y profesores universitarios y sus intercambios de confianza en la clase.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. L.; Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Angulo, J. (1999). «De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente». En: J. F. Carrasco; J. Barquín Ruiz; A. I. Pérez Gómez (eds.). (1999) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal. Pág. 261-319.
- Area, M., Gros, B. y Marzal-García, J. M. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Argüello, L. A. (1997) *Hacia una competencia del modelado textual*, en: MARTÍNEZ, M. C. Discurso, proceso, significación. 221-227. Cali: Editorial Universidad del Valle/Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso
- _____. (2008). Aproximación a un ecosistema comunicacional y computacional. *Revista Question* [Artículo en línea]. No 17. [Fecha de consulta: 17 de marzo de 2008]. http://www.perio.unlp.edu.ar/question/nivel2/informe_de_investigacion.htm.ISSN1669-6581
- _____. (2008). Trayectos informales de formales de formación en Educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, No. 2. UOC. [Fecha de consulta: 20 de Noviembre de 2008]. <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/arguello.pdf>
- _____. (2009). Convergencia de alfabetos: la formación de profesores en Educación Superior. Modalidad Conferencia-panel. X congreso Latinoamericano de lectura y escritura. Lima, 29 de julio, 1 y 2 de agosto: Apelec/International Reading Association/ Universidad Marcelino Champagnat.
- Baricco, A. (2008). *Los Bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.
- Battelles, J. (2006). *Buscar. Cómo Google y sus rivales han revolucionado los mercados y transformado nuestra cultura*. Barcelona: ediciones Urano.
- Booth, W. (2005). *La compañía que elegimos. Una ética de la ficción*. México: F.C.E.
- Boschma, J. (2008). *Generación Einstein. Más listos, más sociables y más rápidos*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood. Growing up in the age of electronic media*. London: Polity Press.
- Cassin, B. (2008). *Googléame. La segunda misión de los Estados Unidos*. Buenos Aires: F.C.E.
- Chartier, R. (1995). *Forms and Meanings. Text, performances, and audiences from codex to computer*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers*. N. 1. UOC. [Fecha de consulta: 15 de Octubre de 2008].
- Darnton, R. (2006). *El negocio de la ilustración. Historia editorial de la encyclopedie, 1755-1800*. México: F.C.E.

- _____. (2008). The library in the new age, en *New York Review of Book*, Vol. 55, num. 10, <http://www.nybooks.com/articles/21514>, consulta: [enero de 2009]
- _____. (2009). Google & the future of book. En *New York Review of Book*, Vol. 56, num. 2, <http://www.nybooks.com/articles/22281>, consulta: [enero de 2009]
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en educación a distancia*. Barcelona: Paidós.
- Febvre, L. y Martin, H-J. (2005). *La aparición del libro*. México: F.C.E.
- Gitelman, L. (2007). *Always already new. Media, history, and the data of culture*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- Gros, B. (2006). La investigación sobre docencia universitaria: retos e iniciativas. En: Martínez,
- M y Carrasco, S. *Propuestas para el cambio docente en la universidad*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo editorial Norma.
- Gutiérrez Martín, A. 2003. *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. Where old and new media collide. (Paperback)*. New York: New York University Press.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation. A methodology for human studies*. Newbury Park, Sage publications.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 43, 107-134.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Logan, R. K. (1986). *The alphabet effect. The impact of the phonetic alphabet on the development of western civilization*. New York: William Morrow and company.
- Manovich, L. (1993). The engineering of vision from constructivism to computer. [Ph. D. disertation on line]. *University of Rochester*. [Fecha de consulta: 22 de agosto de 2006]. <http://www.manivic.net/EV/index.html>
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica Editor.
- Montgomery, C. (2006). *Generation digital. Politics, commerce, and childhood*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Morduchowics, R. (2008). *Generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- O'Donnell, J. (2000). *Avatares de la palabra. Del papiro al ciberespacio*. Barcelona: Paidós.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

- Perazzo, M. (2008). La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, n. 1. UOC. [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2008]. X
- Postic, M. y De Ketele, J. M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. En *On the Horizon*, 9 (5), disponible:<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, Recuperado el 15 de julio de 2008
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on line*. Barcelona: Gedisa.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Nueva York: Rinehart and Wiston.
- Stock, B. (1983). *The implications of literacy. Written language and models of interpretation in the eleventh and twelfth centuries*. New Jersey: Princeton University Press.
- Turkle, S. (1998). *Vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona. Paidós.
- Vanderdorpe, C. (2003). *Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Buenos Aires: F.C.E.
- Veltman, K. (2006). *Understanding new media: augmented knowledge and culture*. Calgary: Calgary University Press.
- Walker, R. (2002). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Referencia

Luis Alfonso Argüello Guzmán, “Retos de la clase universitaria hoy”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 3, (enero-diciembre), 2010, pp. 327 - 342

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 28/07/10 Fecha de aprobación: 15/09/10