

NATURALEZA DE LAS RELACIONES FORMATIVAS MEDIADAS POR EL CAMPUS VIRTUAL DE LA UCM

Antonio Bautista García-Vera

bautista@edu.uc.es

Facultad de Educación - UCM

La preocupación que motiva esa comunicación es la respuesta a la pregunta ¿Las relaciones que son posibles en el Campo Virtual participan y contemplan las esencias de toda comunicación educativa? Con tal fin, en la primera parte de la misma se analiza el grado de correspondencia que existe entre las dimensiones esenciales de la comunicación formativa y las herramientas soportadas en el Campus Virtual de la UCM. Finaliza la comunicación con unas reflexiones sobre las tendencias observadas en el uso de las mismas, así como la identificación de algunos elementos o factores que permiten comprender las prácticas observadas.

DIMENSIONES ESENCIALES DE LAS RELACIONES FORMATIVAS

Partimos de la idea de que procesos como comprender, compartir y aprender requieren comunicación, pero no cualquier forma de comunicación, pues toda interacción con fines formativos debe participar de las dimensiones que configuran la esencia de la comunicación educativa. Según Saperas (1998) y Thompson (2003) entre otros, la enseñanza es un proceso mediado por *lenguajes* y *sistemas de representación* que conforman la sociabilidad y expresión cultural del alumnado y profesorado. Es, por lo tanto, un proceso multidireccional de negociación, construcción y reconstrucción de mensajes y significados sobre objetos, hechos y acontecimientos. En este sentido, una de las esencias de la enseñanza es la interacción de naturaleza simbólica entre personas, donde el lenguaje es un elemento distintivo.

Ahora bien, al desarrollarse tal interacción con fines educativos emergen nuevos elementos que configuran la naturaleza de la comunicación didáctica; concretamente, según Pérez Gómez (1985), Contreras (1990)..., está la *intencionalidad* de la comunicación para poder abordar los propósitos que hayan sido asumidos y defendidos por la comunidad escolar, y

la *obligatoriedad* de la comunicación para abordar dichos objetivos. Asimismo está la dimensión *jerárquica* de la interacción, en el sentido de que corresponde al profesorado la función de planificar los procesos individuales y grupales que llevan a la asunción de unos contenidos o elementos de la cultura; aunque no hay que olvidar que este carácter jerárquico va de la mano de una multidireccionalidad de los mensajes entre todos los humanos intervinientes en la enseñanza. Esta caracterización de la comunicación contempla una función *activa* del alumnado y del profesorado, por lo que se excluye de los anteriores planteamientos de enseñanza la relación unidireccional profesor-alumnos en la que estos últimos permanecen pasivos.

Pero también la enseñanza es un proceso de interacción grupal *contextualizado* y, como tal, está sometido a diferentes y complejas presiones y condicionantes de tipo social, político, económico... No es posible analizar los contenidos y la naturaleza de tal comunicación sin tener presentes las condiciones de la vida *social* e *institucional* donde fueron producidos, transmitidos, reproducidos... pues, como ocurre con otros fenómenos sociales, al ser institucionalizada la comunicación puede condicionarse su desarrollo a través de reglas, de principios y

costumbres que suelen persistir en el tiempo y organizar las prácticas de los miembros de la referida institución. La importancia de los marcos socioculturales e institucionales para configurar la esencia y naturaleza de la comunicación didáctica, tanto presencial como mediada por herramientas de Campus Virtuales, aconseja detenerse para analizarlos.

EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Este contexto hace referencia a todos los elementos materiales y simbólicos que forman parte del entorno social y de los referentes históricos de quienes interactúan en un lugar y en un tiempo determinados. Es relevante porque para que exista comunicación es necesario que los mensajes reporten significados a los sujetos que interactúan, asumiendo que el significado de un mensaje es la construcción que hace no sólo quien lo emite, sino, también e inevitablemente, quien o quienes lo reciben. A su vez, la elaboración de significados compartidos supone la existencia tanto de referentes comportamentales como, según se ha visto, de códigos simbólicos que sean comunes a quienes intervienen en los procesos de comunicación. Esta comunalidad de códigos y comportamientos constituye parte del contexto propio construido o parte del entorno social y cultural al que pertenecen. De esta forma, en toda comunicación todos los participantes son constructores y generadores de mensajes, cada uno interpreta lo que recibe a través de lo que sabe y ha vivido.

De esta forma, el análisis del contexto sociocultural de la comunicación lleva a indagar qué herramientas simbólicas están presentes en el mismo para elaborar referentes compartidos y, consecuentemente, para construir y compartir significados. Es necesario entender cómo se construyen y funcionan dichos marcos interpretativos para abordar las relaciones interculturales que se produzcan en las situaciones de enseñanza en aulas diversas culturalmente.

El anterior planteamiento referente a la dimensión simbólica de los contextos de la comunicación humana tomó fuerza con las apor-

taciones del aprendizaje situado (Brown, Collins y Duguid, 1989; Streibel, 1989; Bruner, 1990...). Respecto a los modelos cognitivos que se limitaban a analizar la interacción entre los sistemas simbólicos soportados en los medios y la estructura cognitiva del sujeto que aprendía, el citado enfoque contextual del *aprendizaje situado* indica que los procesos cognitivos no operan en el vacío, es decir, añaden que la interacción se desarrolla y materializa a través de unas tareas con otros sujetos, en grupo, sobre unos contenidos culturales y en un contexto histórico y social determinado. Desde el paradigma del aprendizaje situado, el lenguaje, o cualquier otro sistema simbólico, no tiene como función esencial la de codificar y comunicar representaciones sobre elementos y cosas objetivas del mundo, consideradas independientes del contexto, sino más bien el lenguaje, o cualquier otro sistema simbólico de representación, construye realidades, pues elabora, expresa y asigna significados a las intenciones y a los elementos y medios que configuran el contexto social concreto donde es usado por cada sujeto en las relaciones interpersonales, tanto para hacer visibles sus diferencias como para favorecer el entendimiento y la realización de tareas solidarias y cooperativas que, a largo plazo, permitan construir identidades o al menos marcos interpretativos comunes a ellos.

Brown y Duguid (2000) han señalado la importancia que tiene la implantación y el compromiso de los humanos en la vida comunitaria para que los aprendizajes que realicen dentro del contexto tengan más sentido y relevancia. Señalaron tres principios básicos para explicar la importancia del contexto en el aprendizaje: la demanda de orientación en un contexto comunitario, el aprendizaje como una acción social y el aprendizaje como formación de la identidad. Sobre *la orientación dentro de un contexto comunitario*, estos autores argumentan que la pertenencia a una comunidad supone un conocimiento y vinculación a los fines y necesidades nacidos del compromiso mantenido por los miembros de esa comunidad. Esto supone que al abordar un problema en un aquí y ahora determinado es el propio contexto de la situación quien proporciona elementos y oportunidades

para contextualizar tareas que vayan orientadas a su solución. De esta forma, estos autores entienden que la riqueza de los significados contextualizados hace más naturales los procesos de aprendizaje.

En cuanto *al aprendizaje como una acción social*, Brown y Duguid entienden que el aprendizaje es un diálogo con otros en un contexto de normas y herramientas socioculturales comunes que lleva a una construcción de significados. Finalmente, respecto *al aprendizaje como formación de la identidad*, en los procesos de enculturación que se producen en las comunidades, los humanos asimilan ciertas actitudes, disposiciones y creencias, mediante las cuales se forma la identidad de los mismos. Es un aprendizaje formativo sobre la vivencia de prácticas desarrolladas en la comunidad, es aprender a ser (*to be*); no es un aprendizaje instructivo sobre algo (*about*), sobre un qué o acumulación de conocimientos.

Llegado a este punto han quedado expuestos, a modo de marco de referencia, los elementos del contexto simbólico que hacen posible el aprendizaje situado para, en próximos apartados, analizar su posible presencialidad en las plataformas virtuales, en general, y en el de la UCM, en particular.

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL

El anterior contexto sociocultural, propio de la comunicación humana, rico en significados, caracterizado por universos simbólicos diversos, abiertos y complejos, es moldeado y concretadas sus posibles interpretaciones, a través de normas, roles y prácticas cuando dichas interacciones tienen lugar dentro de una institución. En este sentido, Berger y Luckmann (1979) plantean la institucionalización como el *establecimiento de roles* o las diferentes posiciones que ocupan los elementos humanos en lo que denominó Bourdieu (1988) *campos de juego* o de interacción. También, según Berger y Luckmann (1979), una institución *estabiliza las relaciones sociales*, y, según manifiestan «cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve» (p. 85).

Como sucede en toda institución, el sistema educativo actual es fruto de una historia y responde a la necesidad de formalizar una transmisión cultural que reforzase y velase por la supervivencia de la comunidad social. Según Lerena (1980) y Varela (1979), la institución de enseñanza surgió ante la necesidad de organizar la transmisión cultural que permita la continuidad de la sociedad, garantizando que los más jóvenes asimilen el saber acumulado y desarrollen su mundo afectivo.

El desarrollo de la enseñanza en el seno de una institución supone un control de la interacción, una definición de roles, cierta estabilización del comportamiento, con la consiguiente resistencia al cambio. Tal institucionalización acentúa la reglamentación de las prácticas y procesos de comunicación, así como de la organización de dimensiones tan importantes como el espacio y el tiempo. Dichas prácticas adquieren tal entidad que llevan a diferenciar los contextos educativos de otros. Concretamente, autores como Barnes (1976) y Bernstein (1996) plantean que la enseñanza como institución enfatiza la diferencia de contextos, marcando los códigos y cultura particular que necesitan conocer y reconocer para participar de forma significativa en ellos.

Antes de continuar se plantea la siguiente cuestión: ¿están presentes en el Campus Virtual dichos códigos y reglas que facilitan el trabajo del profesorado a la vez que mantienen los principios y normas de la institución universitaria respecto a los propósitos educativos asumidos por dicha comunidad?

ANÁLISIS DEL GRADO DE PRESENCIA DE LAS ESENCIAS DE LA COMUNICACIÓN FORMATIVA EN EL CAMPUS VIRTUAL DE LA UCM

El desarrollo de los procesos formativos desde el Campus Virtual se debe a la naturaleza simbólica de la comunicación humana y el entorno institucional donde se desarrolla, pues tales instituciones y símbolos de mediación hacen posible su materialización al llevar asociados un soporte material (papel, película, so-

porte magnético...) que es necesario para su fijación, circulación y transmisión a largas distancias. Como dice Thompson (2003), «Todos los procesos de intercambio simbólico implican un soporte técnico de algún tipo» (p. 36); e ilustra esta dimensión material con la propia comunicación cara a cara en la que son necesarios órganos materiales como las cuerdas vocales, laringe, orejas, tímpanos...

Asimismo la anterior posibilidad se convierte en necesidad para poder grabar y cambiar dichos elementos simbólicos en cada uno de los tres momentos o etapas de los procesos de comunicación: producción, transmisión y recepción, del proceso de elaboración y envío de mensajes y discursos a otros lugares y tiempos. Tal posibilidad, a su vez, plantea la conveniencia de usar los *campus* y plataformas virtuales en la actual sociedad de la información, y analizar si tales formas de comunicación contienen y cubren los requisitos de toda interacción educativa. Entendiendo que el nivel de presencialidad de la comunicación formativa en el Campus Virtual se puede evaluar valorando la presencia de cada uno de los elementos contextuales expuestos anteriormente: el *simbólico* (sobre la esencia de los referentes compartidos en el Campus Virtual) y el *institucional* (sobre la naturaleza y la jerarquización de sus elementos, de las normas, formas de intercambio de información...).

PRESENCIALIDAD DEL CONTEXTO SIMBÓLICO EN LOS CAMPUS VIRTUALES

Según argumenté en otro estudio (Bautista, 1992), las herramientas materiales, tal como lo son las plataformas informáticas, proporcionan y soportan herramientas simbólicas de mediación en las relaciones humanas, que tienen unas características propias para hacer posible la comunicación y realización de acciones a distancia. Concretamente, la referida dimensión simbólica de la comunicación humana presencial, junto a los interrogantes y dificultades que conlleva la ausencia de referentes comunes, está presente de una forma especial en el Campus Virtual al soportar los lenguajes simbólicos (textuales, audiovisua-

les...) que hacen posible la interacción diferida en el espacio y en el tiempo.

Ahora bien, el tema de análisis es si, dentro de las posibilidades, condiciones y limitaciones de las herramientas del Campus Virtual, las distintas formas de comunicación que allí son posibles permiten construir significados compartidos entre contertulios, porque para que se dé intercambio significativo de mensajes es necesario construir *contextos referenciales comunes* a los humanos que están separados geográficamente y pertenecen a culturas diferentes. Esta necesidad se plantea porque el sentido que se da a la comunicación en este texto es superior al que tiene dentro de la globalización económica, donde se pone más énfasis en el intercambio de documentos que en la comprensión de mensajes.

Así pues, la cuestión sobre la presencialidad del contexto simbólico en los Campus Virtuales es relevante en lo que Castells (1997) llamó sociedad-red y Echeverría escuela-red. Concretamente, Echeverría (2001) apunta que el espacio de este entorno electrónico de comunicación es reticular; textualmente dice: «Para interactuar en el tercer entorno (electrónico, E3) no se requiere estar presente en un recinto con interior, frontera y exterior», como ocurre en lo que él llama primer entorno (el campo, E1) o segundo (la ciudad, E2), y continúa diciendo: «Lo que hace falta es estar conectado en redes. En el caso de los procesos educativos, ello implica diseñar o construir una nueva modalidad de centro escolar, la escuela red..., en el espacio electrónico se irá organizando en las próximas décadas una nueva modalidad de sociedad, que requiere sistemas educativos y de formación muy distintos a los existentes hasta ahora. Ya no basta con educar a las personas para dotarlas de conocimientos, capacidades y aptitudes para vivir y desarrollarse en las sociedades agrarias, urbanas e industriales. Además de eso, es preciso educarlas para que sean capaces de participar activamente en la sociedad informacional» (p. 202).

Esta idea de tercer entorno o espacio electrónico reticular capaz de interconectar en un mismo tiempo real a varias personas, grupos, aulas... separados geográficamente, precisa de resolver unas dudas, pues cada uno de esos es-

pacios o retículas dentro del entorno electrónico ineludiblemente tendrá un contexto histórico y cultural propio, es decir, unos marcos interpretativos que les permiten, entre otras cosas, valorar y construir significados. De esta forma, las cuestiones básicas a abordar sobre el papel de los contextos sociohistóricos que confluyen en la interacción mediada por los Campus Virtuales son: ¿es posible en el contexto generado por distintas herramientas del Campus Virtual construir un marco interpretativo común a todas las retículas o espacios distanciados geográfica, cultural e históricamente?, o sea, ¿hasta qué punto los contextos de comunicación creados en las interacciones soportadas en la red recrean o no los diferentes contextos culturales a los que pertenecen los grupos que interactúan?, ¿pueden producirse conflictos entre los diferentes contextos institucionales?, ¿las herramientas del Campus Virtual que soportan la comunicación humana tienen presente además del contenido la forma en la que se dice?, es decir, ¿recogen los Campus Virtuales los contextos metacognitivos o tipos de relación que subyacen en dicha comunicación (dominio, dependencia...)?, pues toda acción comunicativa reporta unas consecuencias para quienes la reciben (sumisión, rechazo, crítica...). Ante el análisis hecho anteriormente hay una tendencia a considerar válidos dichos entornos virtuales para generar referentes comunes, pues es cierto que todo Campus Virtual, y concretamente en el de la Universidad Complutense de Madrid, como herramienta de mediación simbólica, es un soporte de sistemas simbólicos de representación y comunicación que pueden elaborar dichos referentes compartidos y, consecuentemente, significados comunes.

ANÁLISIS DE LA PRESENCIA Y NATURALEZA DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL EN EL CAMPUS VIRTUAL

Todo producto del desarrollo tecnológico y, por extensión, toda plataforma virtual responde a las necesidades y fines definidos por los humanos e instituciones que lo han diseñado (Bautista, 2000). En este sentido, el Campus

Virtual es resultado del entorno institucional del que toma vida y se nutre. De esta forma, las relaciones jerárquicas implícitas en la comunicación cara a cara también se dan en las relaciones mediadas por el Campus Virtual; por ejemplo, ¿quién da de alta el tema de los foros?, ¿quién accede a modificar el calendario?, ¿quién corrige los trabajos y pone calificaciones?

La respuesta a estos interrogantes lleva a señalar que tanto la estructura jerárquica del Campus Virtual como su carácter institucional y uso contribuyen al ejercicio de la autoridad conferida al profesorado. Esta idea, unida a la propia existencia del entorno digital con sus normas de acceso, su organización jerárquica y sus reglas de uso, confirman y conforman la existencia del contexto institucional en el Campus Virtual.

De forma particular, dicha institucionalización se observa en el Campus Virtual de la Universidad Complutense de Madrid. Empezando por la configuración jerárquica, se percibe una clara distribución de roles entre los usuarios y usuarias. Tal diferenciación se puede comprobar desde el momento en el que hay que *darse de alta*, donde se plantea una doble posibilidad: darse de alta como profesor o como alumnos; o en herramientas como la de entrega de trabajos al profesorado, en el tiempo y forma que éste indique, para evaluar al alumnado.

Esa distinción se mantiene en las acciones que pueden realizar cada uno de esos colectivos con las diferentes herramientas activadas por el profesorado y que están presentes en sus respectivos espacios virtuales. Por ejemplo, los y las docentes pueden dar de alta a alumnos y alumnas, a ayudantes de profesorado; tienen la posibilidad de *ver* lo que percibe el alumnado desde su espacio virtual, así como la opción de entrar como alumno o alumna y comprobar sus opciones mediante la vía del *alumno genérico*.

Su conocimiento y experiencia están reconocidos en el Campus Virtual por las opciones atribuidas a su rol. Por ejemplo, con la herramienta «mi web», el alumnado tiene la posibilidad de presentarse, especificando los elementos más relevantes de su biografía, utilizando unas herramientas de edición muy intuitivas. Esta opción permite que todos y

todas puedan ver la página elaborada por cada uno y una de los alumnos y alumnas, pero sólo el profesorado puede entrar en ella para hacer modificaciones o apuntar sugerencias de cambio.

De estos ejemplos se puede afirmar que las herramientas del Campus Virtual de la UCM llevan inscrita la diferenciación de roles, así como una relación jerárquica entre ellos que confirman su fin principal que es ayudar al profesorado al desarrollo de su trabajo docente y a mantener los principios y normas de la institución universitaria respecto a los fines de enseñanza y prácticas educativas defendidos por ella.

REFLEXIONES FINALES

Se han planteado dos ámbitos contextuales como elementos que configuran la naturaleza de la comunicación humana que tiene fines educativos: el sociocultural, de carácter simbólico, y el institucional, de naturaleza normativa. Se ha analizado que ambos están presentes en las relaciones mediadas por herramientas del Campus Virtual de la Universidad Complutense. El primero de ellos, el contexto sociocultural, proporciona herramientas de mediación utilizadas como canales de comunicación y como soportes de símbolos que son portadores de significados acumulados históricamente en una determinada comunidad. Ambos tipos de herramientas (materiales y simbólicas) permiten a los humanos manipular elementos externos de la realidad (procesos interpersonales), y posteriormente dicha acción reportará una consecuencia interna en los actores, un aprendizaje o internalización de las acciones. Esta formación es posible en los entornos virtuales cuando, según Brown y Duguid (2000), generan un ambiente que es propio de un *contexto comunitario*, plantean las relaciones como una *acción social* y, finalmente, cuando tal relación formativa favorece la *formación de la identidad*. Respecto al segundo contexto, el institucional, en los apartados precedentes se ha ilustrado cómo los elementos y principios de la institución educativa que alberga los Campos Virtuales están presentes en éstos pa-

ra contribuir en la tarea docente y en la consolidación de la propia institución.

Una segunda reflexión es sobre la interpretación de algunas tendencias observadas en el uso del Campus Virtual de la UCM, concretamente sobre la dificultad, o a veces resistencias, manifestadas por una muestra importante del profesorado y alumnado respecto a la utilización del correo electrónico, a la participación en los foros que permanentemente están abiertos o a responder a algunas cuestiones que se plantean en algún cuestionario... A través de una serie de entrevistas se está poniendo de manifiesto que, si no se les obliga, no entran y participan en dicho *campus*. Entre sus respuestas se ha recogido un amplio número de comentarios vinculados a lo que se ha categorizado como *apremio vital*. Es una sensación de origen sociocultural, vivido en lo cotidiano, que genera prisas, presión, apresuramiento, tensión, angustia, estrés, y que en cierta medida entorpece el detenimiento en las cosas que se hacen, en la calma, en la reflexión, necesarias para participar en procesos profundos y sosegados, como son escribir un correo, leer las reflexiones de unos contertulios y elaborar un argumento propio que añada algo a lo expuesto hasta ese momento.

Finalmente, sobre el futuro del Campus Virtual habrá que discutir sobre la influencia del contexto social y cultural en las relaciones con él (correo electrónico, chat, videoconferencia, etcétera), no sólo por la importancia que tiene el entorno social en el aprendizaje, sino también para reflexionar sobre la posibilidad que tenemos los humanos de intervenir en las relaciones de comunicación mediadas por dichas herramientas, y de esta forma poner en cuestión la idea del determinismo tecnológico que explica un inevitable cambio social y cultural como consecuencia del desarrollo técnico. Aun siendo importante la base tecnológica, es importante la idea de uso de las herramientas del Campus Virtual para fomentar formas de relación e interacción entre grupos de humanos para que la comunicación sea más valiosa; es decir, según Wolton (2000), para que la comunicación sea uno de los elementos más potentes en la lucha por la libertad y por la democracia; o en este mismo sentido, lo que

López Lito (2000) añadió, para que dicha comunicación contribuya a consolidar la democracia fortaleciendo la cohesión social y el estado de bienestar.

BIBLIOGRAFÍA

- BARNES, D. (1976): *From Communication to Curriculum*. Penguin, Harmondsworth.
- BAUTISTA, A. (1992): «Los medios como soportes de sistemas de representación». *CL&E. Comunicación, Lenguaje y Educación*. 11-12. páginas 189-194.
- (2000): «Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado». *Revista de Educación*, 322, pp. 167-188.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1979): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1988): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.
- BROWN, J. S., y DUGUID, P. (2000): *The social life of information*. Harvard Business School. Cambridge, MA.
- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información. La sociedad red. (Vol. 1)*. Alianza Editorial, Madrid.
- CONTRERAS, J. (1990): *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Akal, Madrid.
- ECHEVERRÍA, J. (2001): «Educación y nuevas tecnologías: El plan europeo e-learning». *Revista de Educación*. Número extraordinario, 201-210.
- LERENA, C. (1980): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona.
- LÓPEZ LITO, R. (2000): *Comunicación: La clave del bienestar social*. Drac, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1985): *La comunicación didáctica*. Universidad de Málaga, Málaga.
- SAPERAS, E. (1998): *Manual básico de la teoría de la comunicación*. CIMS, Barcelona.
- SMITH, A. G. (comp.) (1976): *Comunicación y cultura*. 3 vols. Nueva Visión, Buenos Aires.
- THOMPSON, J. B. (2003): *Los media y la modernidad*. Paidós, Barcelona.
- VARELA, J. (1979): «Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España». En Querrien, A., *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta, Madrid.
- WOLTON, D. (2000): *Internet, ¿y después? Una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Gedisa, Barcelona.