



EL CONCEPTO DE MEDIACIÓN EN LA COMUNIDAD DEL CONOCIMIENTO

David Ramírez Plasencia y Lázaro Chávez Aceves*

Currículo: candidato a doctor en Ciencias Sociales. Coordinador de la maestría en Gestión de Servicios Públicos en Ambientes Virtuales del Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación versan sobre redes sociales y exclusión digital.

***Currículo:** candidato a doctor en Ciencias Sociales. Asesor de la licenciatura en Educación en el Sistema de Universidad Virtual, Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación versan sobre educación.

Recibido: 29 de enero de 2012. Aceptado para su publicación: 23 de julio de 2012.

Como citar este artículo: Ramírez, D., Chávez, L. (julio-diciembre, 2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_06

Resumen

La mediación es entendida por tradición como la acción intencional, usualmente llevada a cabo por el asesor, que busca cambiar un comportamiento en las interacciones sociales dentro del salón de clases. Sin embargo, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación a distancia nos obliga a repensar este concepto y cuestionar su carácter unidimensional y vertical; ante la utilización de herramientas Web 2.0 y la incorporación de redes sociales en los cursos en línea los retos y alcances de la mediación se amplían.

Palabras clave: mediación, redes sociales, comunidad del conocimiento.

Abstract

Mediation is traditionally understood as an intentional action, usually undertaken by teachers that looks to change a behavior in educational social interactions. However, the use of the information and communication technologies in distance education requires us to rethink this concept, questioning its vertical and one-dimensional character. Given the incorporation of Web 2.0 tools and social networks in online courses, the challenges and reaches of mediation concept have expanded.

Keywords: mediation, social networks, knowledge community.

INTRODUCCIÓN

Sabemos que los conceptos educativos en boga circulan según el o los paradigmas que un sistema inicial, básico, medio superior o superior adopta como el modelo epistemológico-pedagógico con base en el cual se enseña, transmite, socializa o asesora la información hacia un sujeto receptor, comúnmente llamado alumno. Una de las características eminentes de un paradigma, llámese científico, social, psicológico o educativo, es que se vuelve hegemónico. Esto implica que, a partir de unos cuantos conceptos centrales –categorías teóricas y empíricas–, se comprende y explica el proceso completo de un fenómeno.

En el ámbito educativo, como en cualquier otro espacio o disciplina, puede ser común pensar que se excluye la posibilidad de utilizar otros conceptos –por no ser parte de la jerga del paradigma hegemónico o representar concepciones

de un anterior paradigma— que pudieran contribuir a la ampliación de la visión epistemológica-pedagógica sobre el objeto educativo y, obviamente, sobre la relación sujeto-objeto educativo. Sin embargo, el establecimiento de un paradigma como “el modelo explicativo”, con mayúsculas, es posible, no sólo por la sustitución de conceptos, por el salto cognitivo en la relación sujeto-objeto, sino por la evolución misma de los conceptos y del paradigma antecesor, en general; es decir, podríamos pensar que todo paradigma en boga procede de un desdoblamiento del anterior paradigma y, por ende, siempre habrá cierta continuidad y ruptura conceptual entre ellos, a lo que llamaríamos ambivalencia epistemológica; o bien, podríamos seguir explicando la continuidad o ruptura entre los paradigmas a partir de la concepción clásica kuhniana (Kuhn, 1971).

Este ensayo busca reflexionar sobre el término de “mediación”, en particular nos interesa plantear el desdoblamiento paradigmático del concepto de mediación a través de la concepción psicológica-educativa, y luego explorar cómo se plasma este concepto a través del fenómeno educativo en ambientes virtuales, con base en la integración de la Web 2.0 y las redes sociales a los intereses de la construcción del conocimiento.

Por mediación entendemos una “acción intencional que, usando los recursos pertinentes, produce los cambios necesarios para conseguir los fines que pretendemos cuando interaccionamos” (Fuentes, 1995, p. 327). En este sentido, la comunidad del conocimiento será el resultado intencional de un conjunto indefinido de sujetos que, usando los recursos necesarios, analizan, condensan, discuten, acuerdan y difunden la construcción de un conocimiento específico.

Debemos plantearnos como primera interrogante cuál ha sido la evolución de la mediación a través de distintos paradigmas de la psicología educativa hasta llegar a Feuerstein. Vale la pena aclarar que en esta primera parte del ensayo no se cometerá el equívoco de afirmar que la mediación fue una idea, instrumento, método, herramienta o concepto descrito intencionalmente por los paradigmas anteriores al surgimiento del concepto como tal. El desdoblamiento se puede apreciar cuando se identifican en la teoría de los distintos paradigmas psicológicos mecanismos mediadores que le permitían al psicólogo obtener un X resultado intencionado de un sujeto específico.

Asimismo, debemos preguntarnos si la mediación es un proceso inherente a la configuración de la comunidad del conocimiento en ambientes virtuales del aprendizaje, o bien, su pertinencia teórica está siendo amenazada ante las nuevas tecnologías, como las redes sociales y la Web 2.0 a tal grado que la función del asesor ya está pasando a segundo plano o desapareciendo. Ante ello, cuál será el papel de la mediación en entornos digitales cada vez más conectados y libres, y cuáles deben ser las funciones del asesor en dichos entornos.

PARTE I. LA MEDIACIÓN Y LOS TEÓRICOS CLÁSICOS

Paradigma conductista

Su creador fue J. B. Watson en las primeras décadas del siglo XX; a partir de sus planteamientos, se formaron cuatro vertientes: “El conductismo asociacionista de Guthrie, el conductismo metodológico de Hull, el conductismo intencional de E. L. Tolman y, por último, el conductismo operante de B. F. Skinner” (Hernández, 1998, p. 80).

El conductismo, en particular el de Skinner, es antiteórico; emplea el modelo E-R (estímulo-respuesta) para dar cuenta de la conducta de los organismos y es-

tablece que todos los estímulos o respuestas son equivalentes; cualquier clase de estímulo puede ser asociado a otro estímulo o respuesta. Por ello, su idea de enseñanza y aprendizaje implica un proceso que consiste en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento de aquellos estímulos que proporcionan contenidos o información que permitan la instauración de un nuevo comportamiento. El aprendizaje se enfoca al cambio de la conducta. Sus principios son: reforzamiento, control de estímulos, programas de reforzamiento, complejidad acumulativa, y procedimientos para enseñar conductas y disminuirlas.

Bandura, uno de los teóricos del aprendizaje social, corriente innovadora dentro del conductismo, desvincula sus supuestos de la idea tradicional de que toda conducta o aprendizaje es aprendida por el sujeto de manera mecánica, no racional o inconsciente (condicionamiento más puro watsoniano) y reconoce que los “seres humanos construyen representaciones internas de las asociaciones estímulo-respuesta [...]; en consecuencia, si bien los mecanismos de los aprendizajes son conductistas por su forma, *el contenido del aprendizaje es cognitivo*” (Arancibia *et al.*, 1999, p. 59, el subrayado es nuestro).

En estas ideas, el sujeto es visto como un receptor activo, pues debe prestar atención al modelo que se le presenta (mediación) para ser capaz de obtener la conducta buscada, la cual es internalizada para ejecutarla las veces necesarias según su situación particular.

Desde nuestro punto de vista, la mediación se da en el condicionamiento operante, en particular en un nuevo principio, el “modelamiento”, ya que el sujeto debe observar un modelo para desarrollar una determinada conducta. El modelo puede interactuar “directamente con el sujeto (intencionalmente) o a través de dramatizaciones o videograbaciones (de forma indirecta)” (Hernández, 1998, p. 89).

Paradigma humanista

Durante la década de los cincuenta, la psicología humanista se convirtió en un paradigma que llenó los huecos que, por la misma naturaleza del conductismo y el psicoanálisis, no se habían atendido, a saber: “El estudio del dominio socio-afectivo y de las relaciones interpersonales, y el de los valores en los escenarios educativos” (Hernández, 1998, p. 99). Sin embargo, no fue sino hasta 1961 cuando la “tercera fuerza” surgió institucionalmente y, a pesar de su carácter clínico, se aplicó al ámbito educativo.

Entre los postulados de este paradigma, distinguimos la concepción del ser humano como una totalidad; es decir, el hombre posee un núcleo central que lo estructura intra- e interpsicológicamente, por lo que es consciente de sí mismo, de su existencia y de la relación dinámica con otros y con su ambiente. De ahí que el concepto de enseñanza-aprendizaje vaya encaminado a potencializar al individuo de modo íntegro para que logre su autorrealización.

Resulta difícil ver la operatividad en este paradigma del proceso de mediación, dadas sus características y finalidades; entre éstas sobresale el hecho de que los individuos deben autorrealizarse y que el aprendizaje es significativo en la medida en que se relaciona con las vivencias personales en el orden emocional y social. Un primer acercamiento se vislumbra en la creación de un contexto que tenga las “condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo” (Hernández, 1998, p. 107).

A diferencia de la anterior estrategia de modelamiento, que busca adquirir una

conducta o aprendizaje a través de la observación, lo que este paradigma trata es crear un contexto que origine lo anterior; es decir, en la medida en que se logre un ambiente propicio (“clima permisivo”) para que el alumno haga surgir su capacidad innata de aprendizaje, se podrán obtener resultados. Un método de mediación directa y verbal que se puede emplear es lo que Rogers llama el “uso de contratos”, el cual permite dirigir y cuidar los resultados que el alumno trata de alcanzar (Rogers, 1983, p. 149). Recordemos que el paradigma humanista enfoca su atención hacia el individuo, en este caso el alumno; por lo tanto, se debe buscar cumplir las metas, conductas o aprendizajes que el alumno desea y se plantea, independientemente de si coinciden con algunos propósitos que el docente o asesor de ambientes virtuales de aprendizaje tenga para la materia y los alumnos.

Éste sería el único dispositivo de mediación –además de la relación afectiva que se logre entablar con el grupo en un plano de interacción verbal, que, sin duda, le ayudarán al docente o asesor a intervenir directamente en el proceso de aprendizaje esperado– con que contaría el docente o asesor en un paradigma con las peculiaridades que presenta el humanismo. En este paradigma es necesario que el alumno considere las temáticas abordadas en los cursos relevantes para cumplir sus metas y objetivos personales. El asesor, por su parte, se consolida como un mediador que propone técnicas participativas mediante las cuales el alumno toma decisiones y se responsabiliza de su proceso de aprendizaje. El profesor debe abandonar, por lo tanto, el uso de técnicas tradicionales de enseñanza y actuar de manera innovadora con base en la personalidad e intereses de sus alumnos.

Paradigma cognitivo

En este paradigma se acuña el concepto de mediación. Debemos señalar que Vygotsky es el responsable de introducirlo a la terminología de la psicología, y que surgió toda una polémica cuando se consideró el vocablo dentro del cognitivismo o constructivismo, discusión que no abordaremos dada nuestra prioridad expositiva.

Este paradigma aparece en los años setenta como respuesta a interrogantes que el conductismo no podía contestar. Así, se habla de que hay una nueva orientación cognitiva que centra su estudio en “las actividades mentales y procesos cognitivos básicos, tales como la percepción, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas, la representación del conocimiento, y la memoria” (Arançibia et al., 1999, pp. 75 y 76). No perdamos de vista que la psicología cognitiva surge con más ahínco a partir de la contribución de otras disciplinas, como la lingüística, la teoría de la información y la informática, por lo que su idea del hombre y educación adquiere diferentes matices.

Los planteamientos de Gagné en su concepción del aprendizaje tienen un alto grado de mediación, precisamente por ser una teoría de la instrucción. Él habla de nueve procesos para que el aprendizaje pueda darse, pero es necesario que haya una serie de actos instructivos (mediaciones) si se quiere tener éxito al incorporar o modificar un aprendizaje:

- Ganar la atención de los alumnos.
- Informar al aprendiz acerca del objetivo del aprendizaje.
- Estimular el recuerdo de los aprendizajes previos.
- Presentar el estímulo.
- Guiar el aprendizaje.

- Provocar (*elicit*) la conducta.
- Dar retroalimentación.
- Evaluar la ejecución.
- Mejorar la retención y la transferencia.

La mediación es directa hacia el sujeto porque es una instrucción intencional, e incluso los tres primeros puntos se asemejan a lo que el humanismo llama “preparar un ambiente propicio” (“clima permisivo”) para que el sujeto pueda estar dispuesto a la construcción consciente de un nuevo aprendizaje mediado por el educador.

El concepto de mediación en Vygotsky y Feuerstein

Vygotsky, al abordar la explicación del desarrollo humano a través de la relación entre el individuo y su interacción sociocultural, aporta elementos que ayudan a entender tal fenómeno; una de estas aportaciones es la de “mediación”. A partir de ella, considera que las funciones mentales superiores, como el pensamiento, la atención voluntaria y la memoria lógica, y la acción humana general están mediadas por herramientas y por signos (Vygotsky, 1979).

Tanto las herramientas como los signos son instrumentos mediadores y se encargan de relacionar al sujeto con lo social; esto es, los factores sociales (compuestos por herramientas y signos) son determinantes en los sujetos. Por estas circunstancias, los planteamientos de Vygotsky consideran que el desarrollo humano se da en un proceso social “que se inicia a partir del nacimiento y es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje [signo], habilidades y tecnologías [herramientas] disponibles en ese espacio cultural” (Vielma y Salas, 2000, p. 32).

De acuerdo con la teoría, un sujeto se desarrolla en la medida en que interactúa con el ambiente: casa, familia, barrio, escuela, trabajo, comunidad virtual y sociedad. El lenguaje, entre otros sistemas de signos, y las herramientas (radio, cuentos, manuales, leyes, navegadores, etcétera) son un instrumento mediador que permitirá resolver la construcción que el sujeto o el conjunto de agentes activos, en un ambiente virtual de aprendizaje, hagan del mundo al asimilarlo (interpsicológico) e incorporarlo a su *psikhé* (intrapsicológico).

Por su parte, Feuerstein plantea que los sujetos pueden alcanzar un desarrollo óptimo gracias a la mediación, esto es, una “experiencia de aprendizaje mediado” (Feuerstein, 1999) que consiste en exponer al sujeto a una mayor cantidad de experiencias de aprendizaje a través del mediador –docente o asesor, según el modelo de aprendizaje– con el fin de aumentar su potencial cognitivo para seguir aprendiendo de manera independiente en su interacción con el ambiente (Ruiz, 2002). En otras palabras, las habilidades de pensamiento del sujeto (hijo, alumno o aprendiz) se incrementan por la influencia del mediador (padre, docente o asesor) y del medio ambiente (casa, escuela, trabajo, plataforma educativa) en la medida en que son aplicables a sus circunstancias y le son significativas.

Aparentemente, no hay diferencia entre los dos autores, ya que ambos puntualizan la intervención del lenguaje y las herramientas para interactuar con el ambiente. No obstante, la divergencia más importante entre Vygotsky y Feuerstein radica, quizás, en que este último destaca la función mediadora de los profesores y los padres en el proceso educativo del alumno. Si bien Vygotsky asume que el conocimiento depende de dos grandes variables: el medio cultural y el sujeto, su discípulo va un

paso más, al separar del contexto a los profesores y padres del sujeto para darles un papel más activo como mediadores efectivos en el proceso educativo.

Así, la visión de Feuerstein resulta una propuesta más enfocada a resaltar la función de la mediación en el aprendizaje. Vygotsky sólo presuponia la importancia de la mediación dentro de la cultura en general. En cambio, Feuerstein está más inclinado a destacar la intencionalidad del sujeto mediador para lograr el desarrollo deseado por él y no por el sujeto. Esta idea se acerca más a la teoría de la “zona de desarrollo próximo” que a la idea propiamente de mediación de Vygotsky (éste definió la zona de desarrollo próximo como “la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces” [Vygotsky citado por Rodríguez, 2001, p. 265]). Lo anterior lo podemos constatar en las tres características básicas que Feuerstein y otros autores han reconocido en la mediación:

- a) la intencionalidad; el mediador actúa con el propósito deliberado de ayudar al sujeto [...] en la superación del conflicto cognitivo en su relación con el entorno de aprendizaje, lo cual le lleva a crear las condiciones que sean necesarias para que el sujeto logre su objetivo; b) la reciprocidad; el sujeto aprendiz, al comprender la intención del mediador reacciona involucrándose en el proceso y mostrando evidencia de su progreso; y c) la trascendencia; a pesar de que la mediación está dirigida a satisfacer una necesidad inmediata del sujeto, su efecto trasciende el aquí y elabora (Ruiz, 2012, p. 5).

La mediación es un proceso intencionado por parte del mediador en la que el sujeto no sólo desarrolla habilidades, sino también adquiere valores y la “estructura con la cual él puede percibir y hacerse una idea del mundo” (Feuerstein citado por Arancibia *et al.*, 1999, p. 130), pero todo desde la intencionalidad consciente. Para Vygotsky, las herramientas mediadoras y la mediación como proceso tienen la capacidad de transformar nuestra cognición, pero “no son parte de un diseño predeterminado como en Feuerstein. No es que las herramientas mediadoras surjan [espontáneamente] [...] emergen por fuerzas que no están directamente relacionadas con las formas de actividad o funcionamiento mental que terminan conformando” (Rodríguez, 2001, p. 264).

La mediación desarrollada por Feuerstein puede ser consciente e intencionada en el ámbito educativo y en el sociocultural y, desde luego, en un ambiente virtual de aprendizaje; responde a las intenciones que tiene el mediador para el sujeto en desarrollo. Sin embargo, hay que considerar que todas nuestras acciones humanas no son cien por ciento racionales, con propósitos bien definidos. En ellas hay una carga de subjetividad o intersubjetividad, si se prefiere, que producen una respuesta en otros o en el aparato social. De esta manera, un sujeto es mediador o mediatizado al utilizar el lenguaje y otro tipo de signos y herramientas para transmitir y recibir del medio social: aprendizajes, valores, creencias, actitudes e incluso sentimientos.

De todas las teorías expuestas, existe una correspondencia mucho más marcada entre las ideas de Vygotsky y la educación virtual, porque ambas propugnan el desarrollo de estrategias pedagógicas centradas en el alumno. Esta centralidad ha obliga-

do a repensar la función del asesor no como una figura que emite información, sino un mediador y facilitador del proceso de aprendizaje del alumno. No es casualidad que las teorías de Vygotsky se hayan consolidado como el paradigma principal dentro de la educación a través de medios electrónicos (Freeman, 2010, p. 2).

Sin embargo, la traslación de Vygotsky a los entornos virtuales de aprendizaje y su consolidación posterior como paradigma hegemónico no está exenta de peaje porque los entornos virtuales permiten más apertura informativa que un salón de clases presencial, por un lado, y porque en los entornos virtuales no existe un solo mediador ni constructor del conocimiento, ya que dentro de estos espacios confluyen en diferentes niveles varios actores que pueden intercambiar de manera sucesiva roles de mediador y mediado durante el proceso de aprendizaje, por el otro

No es que la mediación, entendida como proceso intencionado para inculcar habilidades y valores, pierda vigencia en los entornos virtuales, sino que ahora hay más actores en juego; en este sentido, las herramientas permiten más intercambio de información y, por lo tanto, más influencia entre alumnos y entre éstos y el asesor. Con las redes sociales se logra más horizontalidad, lo que democratiza el proceso de construcción del conocimiento. Cuando los alumnos y el asesor sesionan separados por la distancia física, pero enlazados por la tecnología, sus estrategias de aprendizaje cambian porque ya no están sometidos a las limitaciones espacio-temporales, y también porque pueden hacer uso de herramientas tecnológicas: wikis, foros y blogs que los ayudan a interactuar de manera colaborativa e interactiva. La mediación deja de ser unidimensional, y se vuelve colectiva.

La comunidad del conocimiento no deja de ser el resultado intencional de un conjunto indefinido de sujetos que discuten, acuerdan y difunden la construcción de un conocimiento específico. Los entornos digitales coadyuvan a democratizar la mediación. Pensar la mediación más allá de Vygostky es pensar en la mediación colectiva, compartida.

En el siguiente apartado nos enfocamos a la mediación en los ambientes virtuales de aprendizaje, sus características, ventajas y desventajas en la educación a distancia, así como los retos.

PARTE II. EL DESAFÍO DE LA MEDIACIÓN EN LAS REDES SOCIALES

Según Wittkower, profesor de filosofía y estudios interdisciplinarios en la Coastal Carolina University, “cualquier cosa con el nivel de participación global de Facebook merece algo de atención”. Para algunos expertos, estas redes sociales son un ángel y para otros, un demonio; algunos las consideran una emergente aldea global y otros, un generador de soledad y aislamiento. Unos creen que es una oportunidad para hacer crecer las relaciones sociales, mientras otros, “un modo de alimentar la vanidad y el narcisismo” (Wittkower, 2012). En efecto, es posible encontrar posturas encontradas sobre el efecto benéfico o negativo de las redes sociales. En este apartado nos centraremos en abordar algunos puntos sobre el uso de estas herramientas tecnológicas en la educación, los retos que supone tanto para alumnos como asesores, especialmente en la cuestión de la mediación.

Conforme el concepto Web 2.0 ha ido ganando fuerza y popularidad, la experiencia educativa de los estudiantes se ha vuelto cada vez más versátil. Las redes sociales ayudan a crear espacios colectivos para compartir información. Un ejemplo notable en este sentido es *del.icio.us*, que permite compartir *bookmarks* (sitios web favoritos) entre los estudiantes y profesores. Se pueden hacer acervos

para todo un programa educativo o bien recomendaciones particulares para cada alumno o curso; para ello, incluso en estos espacios tan permisibles y laxos, son necesarias la guía y la administración de un asesor o profesor que modere, medie, la entrada de información y su distribución (Min Li & Zhengjie Liu, 2009).

El proceso de incorporación de redes sociales y las modalidades de almacenamiento de archivos en la "nube" potencializan la flexibilización de la educación y hacen menos rígidas las fronteras institucionales, al permitir que los cursos puedan adaptarse a las necesidades de cada alumno. La adopción de tecnologías móviles no elimina la labor del docente; al contrario, facilita la interacción con sus alumnos en formas que hace unos años no era posible si quiera pensar. Los horarios se van haciendo cada vez más abiertos y el aprendizaje es menos esquemático (Olofsson & Lindberg, 2012).

Incorporar las redes sociales a la educación a distancia permite que los alumnos interactúen con sus pares de manera más horizontal y libre, pero también los obliga a "negociar" y entablar discusiones sobre los asuntos escolares. A través de la discusión, la reflexión y el intercambio de impresiones, los alumnos pueden reevaluar, reinterpretar y, en un momento dado, crear nuevas conclusiones que, a su vez, pueden volverse a debatir entre sus compañeros. La mediación deja de convertirse en un instrumento particular, en este caso del asesor, para desplazarse a otros actores, como los alumnos. Varias voces que interactúan en un mismo espacio, comparten impresiones sobre un mismo tema y tratan de incidir en las opiniones de los demás compañeros. Las redes sociales permiten un intercambio constante y una reformulación de impresiones (Yang & Yuen, 2010).

Las redes sociales nos apoyan en la realización de trabajos colaborativos con mayor facilidad; basta ver la gran cantidad de herramientas como Google Docs, Zoho o Zotero, que sirven de repositorios de información y también son herramientas para la creación colectiva de nueva información. Herramientas como los wikis nos ayudan a trabajar de manera sincrónica o bien asincrónica y eliminar con esto las barreras temporales que dificultan, en ocasiones, la integración de equipos de trabajo. A continuación describiremos de modo sucinto algunas experiencias que dan testimonio de esta incorporación.

Las redes sociales hacen posible la agrupación y suma continua de autores y colaboradores. Estos espacios llevan a que los alumnos y asesores ya no trabajen en aislamiento y puedan constituir ahora comunidades al promover el trabajo en equipo. La mediación colectiva ayuda a descargar el peso de la dirección del curso al asesor y a compartir esta responsabilidad entre los demás participantes. Compartir la mediación favorece el que los alumnos se comprometan más con el proceso de aprendizaje, no sólo del propio, sino del de sus demás compañeros. El intercambio de roles, que puede propiciarse de manera más fácil con las herramientas colaborativas, permite posicionarte dentro del otro, ya sea asesor o alumno, lo que coadyuva a la creación de ambientes de aprendizaje más afectivos.

Las herramientas colaborativas de las redes sociales han mejorado la habilidad de crear grupos; favorecen la comunicación, interacción y discusión no sólo con amigos, sino con sujetos con objetivos afines. A pesar de estas ventajas colaborativas y la influencia mundial de estos portales, el impacto global en el sector académico en general y la educación en particular es incipiente (Zainuddin, Abdullah & Downe, 2011).

Las redes sociales refuerzan la capacidad de informar y ser informador, y esta

interacción nos dirige a un enriquecimiento de las fuentes a través de las múltiples voces que intervienen. Como sea, la libertad que se vive en estos entornos digitales se pierde al ser sometida a las exigencias de la educación tradicional en los salones de clase, donde los profesores regulan los contenidos y coartan los privilegios de compartir información.

Las redes sociales facilitan y dinamizan los intercambios de roles entre los informadores y los clientes, tanto como vía informal o formal. Entre las características principales de estos espacios, podemos destacar las siguientes:

- Informadores y receptores controlan la creación de los canales de información, es decir, pueden modificar los accesos a los grupos, las publicaciones y los perfiles de información.
- El comunicador puede agregar documentos y socializarlos sin una agenda predefinida, lo cual provee un flujo mayor de información sin contar con los problemas de tiempo.
- Las interacciones y conversaciones pueden ser rastreadas y registradas. Esto facilita, en gran medida, la comunicación asincrónica, el seguimiento de proyectos afines y la creación de aportes individuales (Rambe & Ngambi, 2011, p. 83).

No obstante las ventajas que estos ambientes pueden ofrecer a los alumnos y asesores, su aplicación aún presenta retos que deben ser sorteados para poder beneficiarse del uso de redes sociales en la educación a distancia. El primero de ellos tiene que ver con la cuestión administrativa; faltan aún mecanismos que coordinen, evalúen y certifiquen el proceso educativo que se haga fuera de las plataformas educativas (Moodle, por ejemplo), lo cual nos lleva a considerar los problemas en el aspecto tecnológico para cohesionar diferentes espacios de aprendizaje: por un lado, el poder vincular una evaluación del asesor de actividades “extraaulas”, como en un blog o un muro de Facebook, por ejemplo; por otro, poder dotar a la plataforma de instrumentos capaces de registrar el avance, la retroalimentación y la evaluación de una actividad realizada en estos espacios.

En el ámbito académico, aún falta capacitar a los alumnos y asesores, quizá no tanto en el uso técnico de estas redes, sino en cómo utilizar estos entornos para actividades educativas concretas. Otro reto se presenta en los diseños instruccionales de los programas y cursos, los cuales deberán ser flexibles, facilitar la creación de contenidos colectivos (en los foros, blogs, wikis) y fomentar la participación de alumnos en el debate de ideas y la unificación de puntos de acuerdos (Twitter, Facebook, LinkedIn).

Respecto a la mediación, los asesores deberán contar con la participación e involucramiento necesario para coadyuvar al desarrollo de las actividades colectivas en estos espacios. Quizás el reto más importante es equilibrar la libertad de creación que brindan estos espacios con la intervención necesaria para que se cumplan los objetivos de cada actividad y curso. En este sentido, se deberán tener las habilidades para aprovechar las ventajas de una mediación colectiva y el intercambio de roles; también se requiere firmeza, sin caer en la intransigencia, para conducir el proceso de aprendizaje al logro de objetivos afines a todos los participantes.

III. USO DE REDES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN. EXPERIENCIAS

Una revisión rápida de algunas redes sociales en internet revela que éstas pueden ser aplicadas con fines educativos como espacios de intercambio de materiales educativos y como sitios para conectarse entre profesores y alumnos. A continuación presentamos algunas experiencias concretas. Un ejemplo importante es Eduredes, Redes Sociales Educativas, un espacio gratuito en el que se dan cita profesionales de la educación e interesados en adentrarse más en el estudio de los procesos de enseñanza (<http://eduredes.ning.com/>).

En sus normas, Eduredes establece que es una red gratuita de carácter docente cuya finalidad es servir como punto de encuentro de los profesionales de la educación y las personas interesadas en la enseñanza y aprendizaje a través de las redes sociales. Hasta ahora, cuenta con 1 430 usuarios, los cuales pueden crear un perfil, subir fotos, videos, documentos, compartir documentos y organizar foros de discusión. De igual forma, es posible combinar Eduredes con otras plataformas sociales, como Twitter y Facebook.

Otro espacio educativo es Maestroteca (<http://www.maestroteca.com/>), un directorio que presenta una lista de diferentes redes sociales creadas específicamente para abordar temas educativos. Estos espacios se muestran por disciplina, como ciencias sociales, física, química, matemáticas, y por temas, periódicos, videos y juegos educativos.

En este apartado vamos a enfocarnos a un caso concreto de aplicación de redes sociales en la educación a distancia. En la Universidad de Guadalajara, México, opera el Observatorio de Gobierno Electrónico (<http://egob.udgvirtual.udg.mx/>), un espacio de difusión de materiales, gestionado en la plataforma WordPress y dedicado al estudio de la gestión gubernamental, brecha digital y civismo digital, entre otros, que con el tiempo y la incorporación de herramientas como Facebook o Zotero se ha transformado en un sitio no sólo de consulta, sino de colaboración entre interesados en estos temas.

Si bien en sus inicios el objetivo principal del espacio fue servir de enclave entre interesados, académicos o no, en lo relativo al gobierno electrónico, conforme pasó el tiempo y se incorporaron nuevos elementos técnicos y pedagógicos, el Observatorio comenzó a usarse como soporte educativo para los cursos de posgrado dentro de la Universidad de Guadalajara. En 2010, inició la maestría en Gestión de Servicios Públicos en Ambientes Virtuales, cuya temática estaba vinculada íntimamente a los contenidos del Observatorio y diseñada para ser impartida a distancia a través de la plataforma Moodle. Como parte de la integración entre ambos proyectos (maestría y Observatorio), se decidió combinar actividades curriculares entre los dos espacios. Por ejemplo, en algunas actividades se alentó a los alumnos a publicar sus opiniones sobre propiedad intelectual en el perfil del muro de Facebook del Observatorio. En otras materias se pidió que los participantes expresaran su parecer acerca de algunos puntos legales polémicos en la legislación mundial actual. Dichas actividades quedaron mayormente condensadas en cursos del primer ciclo de la maestría.

Las opiniones tanto de asesores como de alumnos del uso de estos espacios en las materias del programa fueron encontradas; por un lado, la mayoría de los asesores coincidieron en que las redes sociales permiten interacciones de múltiples formas, es decir, hay más flexibilidad, lo que hace que se participe de manera más fluida y libre. Las redes son plataformas dedicadas al intercambio de información,

por lo que se favorece la construcción de aprendizaje colaborativo. Los alumnos, en cambio, privilegiaron la comodidad de contar con un medio en el que ya tienen experiencia y conocen el manejo de sus herramientas. Este conocimiento previo contribuyó a la adopción rápida de los participantes en los nuevos ambientes de aprendizaje. De igual modo, manifestaron que el uso de estos espacios facilita el seguimiento de sus avances escolares, continuar comentando y descargando información, incluso desde sus dispositivos móviles.

No obstante las posibilidades de explotar estas comunidades virtuales como herramienta educativa, algunos asesores mostraron su recelo respecto al problema de la falta de conectividad, ya que algunos alumnos carecen de medios para estar conectados a internet de manera continua. Asimismo, mostraron su inconformidad porque la plataforma Moodle no pudo integrarse del todo a las plataformas sociales como Facebook o Wordpress, y el asesor tuvo que registrar manualmente las actividades de los alumnos para poder evaluarlos en la plataforma Moodle.

Algunos alumnos expresaron que hace falta más compromiso de los compañeros para discutir y comentar las aportaciones individuales, dado que en algunos casos los alumnos sólo cumplían con publicar su opinión individual, pero sin comentar la de los demás. Otros manifestaron su malestar porque, al publicar sus opiniones en los perfiles de Facebook y blogs personales, usuarios ajenos al curso, como familiares o amigos, también podían verlas, lo cual es percibido por algunos como una intromisión en su esfera privada.

Al revisar esta experiencia, podemos aseverar que usar exitosamente las redes sociales como herramientas para ampliar las posibilidades educativas depende de factores como la confianza y la capacitación de los alumnos y asesores; por ello, las instituciones educativas deberán propugnar por la utilización de la herramienta con fines de aprendizaje y evitar que el grupo se convierta en una mera plataforma para postear mensajes particulares, no educativos, y una foto de perfil (Joyce & Brown, 2009).

La menos explícita e indefinida naturaleza de las redes sociales complica la confianza del trabajo académico realizado en la plataforma, sobre todo la confianza en la veracidad e integridad de las discusiones entre alumnos y asesores. Los desafíos, por lo tanto, deberán tender tanto a la expansión de las redes en el uso académico como en la creación de espacios confiables para el desempeño educativo en redes sociales.

La mediación en estos espacios, lejos de perder importancia, cobra mucho más peso porque ya no sólo se trata de que el asesor establezca las reglas del juego, sino que ahora deberá propugnar por convertirse en un facilitador del conocimiento, un guía que ayude a coordinar los intereses, conflictos y objetivos de los participantes en dichas redes. La mediación en los ambientes virtuales compele a los alumnos y asesores a volverse más responsables del proceso educativo porque deberán crear canales de comunicación más flexibles y porque el éxito educativo en estos espacios demanda más compromiso de ambas partes. No se puede abandonar al alumno a su criterio, pero tampoco éste puede guardar una actitud pasiva. Al tratarse de una mediación colectiva, las dos partes son importantes e igual de determinante es su presencia en estas comunidades de conocimiento.

LA MEDIACIÓN VIRTUALIZADA: LOS MODELOS DE MEDIACIÓN EN LOS AMBIENTES VIRTUALES

En 1980, ante la inminente llegada de computadoras personales a las aulas en Es-

tados Unidos, la publicación *Classroom Computer News* planteaba a sus lectores: ¿cómo se deberían usar las computadoras en las aulas? (Prentice, 1980). Treinta y dos años después, en la era de la Web 2.0, la pregunta sigue siendo válida. Aún hoy es pertinente repensar la forma que se deben utilizar las herramientas tecnológicas educativas en el proceso de aprendizaje. La mediación, lejos de pasar a segundo plano, se presenta como un campo de reflexión que nos permite replantear la función del docente en la educación a distancia con base en medios electrónicos.

La mediación es un proceso de control y organización de la información mediante el cual el asesor se encarga de orientar el tipo de datos y acervos que los alumnos van a recibir (Yang & Yuen, 2010). Al ser internet un gran depositario de información, la guía del asesor puede ser importante para orientar. Sin embargo, la interacción en redes sociales nos ayuda a ampliar el proceso de toma de decisiones respecto al tipo de información que será administrada en el curso. Es posible, por ejemplo, abrir un blog o wiki para que sean los propios alumnos los que pongan los materiales para trabajar durante el curso.

El uso masivo de herramientas tecnológicas en la educación no desvaloriza la importancia del conocimiento teórico sobre los modelos clásicos de mediación. Al contrario, obliga a los asesores a revisitarlos para poder reconocerlos en los ambientes virtuales y, a su vez, aplicar la estrategia que más convenga a los objetivos institucionales y los intereses particulares de los alumnos.

El modelo conductista en los espacios virtuales de aprendizaje

En virtud de que el modelo conductista busca la adopción de un comportamiento determinado en el alumno, este patrón tiene mayor afinidad con las actividades en que el estudiante guarda una posición predominantemente receptiva. En general, los cursos diseñados con base en este sistema tienden a plantearse a partir de la creación de actividades rígidas que buscan el logro de objetivos de aprendizaje concretos, pero que desconocen la trayectoria previa de los alumnos, así como sus circunstancias socioculturales. De acuerdo con este modelo de mediación, el asesor debe conducir al alumno al logro de los objetivos formulados en la guía de estudio y confirmar su desempeño mediante la aplicación de exámenes.

Este tipo de mediación se puede encontrar en los cursos autogestivos, los programas informáticos de aprendizaje de idiomas y en muchos cursos de capacitación empresariales, en los cuales lo principal es replicar un comportamiento deseado entre los participantes.

El modelo humanista en los espacios virtuales de aprendizaje

Este modelo gira en torno a la creación de ambientes propicios para la generación de cursos y actividades compatibles con los intereses, necesidades, expectativas y deseos de los estudiantes. En este sentido, la función del asesor tenderá a buscar caminos entre la información establecida por el programa y los objetivos y necesidades particulares de los alumnos. Se trata, pues, de propiciar la capacidad natural de los alumnos por conocer.

En este tipo de mediación, lo importante es enfocarse al alumno, ayudarlo a concluir sus metas; de ahí que la correspondencia entre objetivos del curso y resultado final del aprendizaje pase a segundo término. El diseño instruccional de los cursos busca que el alumno tome decisiones y cumpla un rol más responsable en su aprendizaje. Se trata de realizar actividades en las cuales los alumnos pue-

dan expandir sus capacidades, como en el caso de los *webquest*, en los que, si bien se parte de un objetivo general afín a todos los estudiantes, cada uno de ellos crea su propia estrategia de conocimiento y determina qué información es más relevante para su enseñanza personal. El asesor busca con estas actividades fomentar la autoevaluación, la autocrítica y la confianza en las capacidades de cada alumno.

El modelo cognitivista en los espacios virtuales de aprendizaje

Para los cognitivistas, el ser humano, el alumno, no es más un ente pasivo y tiende a involucrarse con más empeño en su proceso educativo. La mediación en este modelo tiene como objetivo implicar a los participantes en la comprensión y resolución de problemas concretos. Usualmente, dentro del cognitivismo se privilegia la creación de cursos basados en experiencias prácticas y la resolución de problemas concretos de la vida cotidiana.

La mediación en este esquema pretende orientar a los estudiantes en la resolución de actividades significativas; por ello, se requiere conocer el tipo de alumnos que participan, los contenidos del curso y los objetivos del programa educativo para, así, desarrollar estrategias educativas que correspondan a las particularidades de cada alumno. El diseño de los cursos a distancia tiende a elaborar materiales educativos audiovisuales y no sólo texto; la idea es que el alumno aprenda a través de video, dibujos, esquemas, gráficas, etcétera. Se trata de adecuar el ambiente educativo a las necesidades, condicionamientos y problemas de los alumnos

Propuesta: desde Vygotsky hasta el modelo mediacional colectivo en los espacios virtuales de aprendizaje

El modelo mediacional colectivo está centrado en el alumno; el asesor sirve de guía en el proceso de aprendizaje y las herramientas tecnológicas son utilizadas para lograr una mayor apertura y versatilidad en los contenidos de los cursos. Las redes sociales, desde esta visión, se convierten en espacios de mediación colectiva, donde varios actores pueden asumir el rol de mediadores. Así, por ejemplo, en la discusión de un foro es posible encontrar actores que pueden ocupar al mismo tiempo el rol de mediadores y de alumnos, y viceversa.

De hecho, es muy común que en la creación de conceptos colectivos en espacios como los wikis los alumnos cumplan a la vez el papel de creadores y editores de la información, sin que intervenga el asesor en algún momento. La mediación deja de ser unidimensional; no tiene una sola vía, sino varias; la mediación se comparte y, por lo tanto, se vuelve colectiva. Las redes sociales permiten el establecimiento de modelos corales o colectivos de mediación en los que la responsabilidad de conducir el proceso educativo recae en varios actores que pueden asumir roles distintos conforme se desarrollan las actividades del curso.

Sin embargo, para que el modelo mediacional colectivo funcione en las redes sociales, falta capacitación técnica de los asesores y alumnos, así como compromiso por parte de estos actores para trabajar de manera constante en las actividades colaborativas de estos espacios. La mediación colectiva exige que los sujetos sean conscientes de la importancia de su actividad dentro de ellos y de que sus aportaciones y los roles que cumplen son determinantes en las actividades y aportaciones de sus compañeros.

El mantenimiento de las actividades educativas en blogs, wikis, Facebook y demás ambientes requiere que el alumno no sólo sea un ente pasivo, sino que se torne

responsable tanto de su aprendizaje como del de sus compañeros. La responsabilidad de mantener una comunidad del conocimiento en los ambientes virtuales debe ser recíproca. Estos espacios colectivos pueden existir a partir de la convicción de que el trabajo del otro es tan importante como el propio, y de que el accionar personal únicamente puede tener sentido en relación con el actuar de la comunidad.

LA MEDIACIÓN EN LÍNEA, ENTRE EL MODELO EDUCATIVO Y LAS CAPACIDADES TECNOLÓGICAS

Décadas atrás se daba como un hecho innegable que la implementación de tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje daba como resultado la mejora en la educación (Ortega, 2001). Sin embargo, esta afirmación no se sostiene por sí sola. La tecnología siempre ha sido una herramienta que facilita la relación alumno-asesor. Las tecnologías (desde las tablillas de cera con que redactaba sus lecciones Platón hasta el *open course* del MIT) favorecen el proceso de mediación y no son reemplazables; son instrumentos que, aplicados de manera correcta, pueden mejorar la experiencia, aunque esto depende mucho de la pericia del asesor y la disponibilidad del alumno. La internet por sí sola no media el aprendizaje; resulta un instrumento a través del cual asesor y alumno desarrollan su propia experiencia educativa con ayuda de la mediación.

La tecnología no cambia el modelo educativo; una diapositiva en Power Point o una animación en Flash no dejan de ser instrumentos y, en el mejor de los casos, objetos de aprendizaje. La tecnología educativa siempre es modelada y utilizada con base en el modelo educativo, nunca al revés. Sirve para facilitar la labor docente; no para limitarla (Olofsson & Lindberg, 2012). El modelo está presente; la mediación está presente, incluso en cursos autogestivos o moderados, asincrónicos o sincrónicos, a distancia o presenciales.

Con frecuencia, el uso de internet en la educación nos hace olvidar el hecho de que las plataformas son medios, herramientas de las que disponemos para facilitar la enseñanza. Ni el aprendizaje colaborativo ni el aprendizaje a distancia vieron la luz con la llegada de la Web 2.0. En todo caso, son facilitadores, diríamos, muy buenos, pero que deben ser guiados por un modelo educativo y por la labor del asesor. Mediar en la virtualidad ha significado, no un abandono del estudiante, sino una expansión de las posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir que se deben repensar los modelos pedagógicos tradicionales a la luz de las nuevas posibilidades que ofrecen estas herramientas tecnológicas.

La tecnología no ha llegado a las aulas para paliar las deficiencias de capacitación de asesores, ni el problema de diseño de los programas de estudios; su función es mejorar la integración de ambos aspectos y dar alternativas a los mediadores del conocimiento. Las redes sociales en la virtualidad abren nuevas vías para la mediación, pero no quitan ningún peso a la responsabilidad de los alumnos y asesores para mejorar el proceso educativo y crear comunidades de aprendizaje. Las herramientas y entornos están dados; depende de los actores definir la estrategia más adecuada de acuerdo con sus posibilidades y los objetivos planteados. La labor de la mediación del asesor continúa siendo importante no sólo para guiar al estudiante, sino para crear cursos que incorporen debidamente las herramientas tecnológicas que tiene a su alcance.

No se trata de crear cursos ni programas educativos que *virtualicen*, en el mejor de los casos, procesos de aprendizaje tradicionales, en los que las actividades se

circunscriban a buscar información en internet, desarrollar una temática de manera individual, y enviar información al alumno a través del correo electrónico, sino de utilizar las herramientas de las redes sociales para obtener información con el ánimo de reconstruirla y significarla; usar el correo electrónico, los blogs, el chat y demás herramientas para intercambiar información; conseguir y crear insumos educativos para solucionar los cuestionamientos de las clases y, sobre todo, favorecer la elaboración de aprendizaje colaborativo.

Integrar las comunidades virtuales a la educación a distancia nos obliga no sólo a conocer las herramientas, sino a crear los ambientes necesarios de confianza entre los alumnos y asesores para que la reciprocidad en estos espacios pueda concretarse. Debemos tener la certeza de que la comunicación que se dé como parte de la experiencia educativa sea lo más enriquecedora y útil posible, y la confianza en que el esfuerzo de los participantes en los foros, wikis y chats es valorado por la comunidad. De lo contrario, las ventajas que este tipo de herramientas puedan aportar quedarán sólo en promesas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. et al. (1999). *Psicología de la educación*. Chile: Alfaomega, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *EDUCERE*, (13), año 5.
- Feuerstein, R., Klien, P. & Tannenbaum (1999). Mediated learning experience: A theoretical review. En *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, psychosocial, and learning implications*. Londres: Freund Publishing House.
- Freeman, M. (2010). Vygotsky and the Virtual Classroom: Sociocultural Theory Comes to the Communications Classroom. *Christian Perspectives in Education*, 4 (1).
- Fuentes, N. (1995). *La mediación y las teorías del desarrollo cognitivo. El profesor como mediador en el proceso de enseñanza aprendizaje*. España: Pirámide.
- Hernández, R. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Joyce, K. & Brown, A. (2009). Enhancing Social Presence in Online Learning: Mediation Strategies Applied to Social Networking Tools. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12 (4).
- Min Li & Zhengjie Liu (2009). The Role of Online Social Networks in Students' E-Learning Experiences. *International Conference on Computational Intelligence and Software Engineering*. CiSE.
- Olofsson, A. & Lindberg, J. (2012). *Informed Design of Educational. Technologies in Higher Education: Enhanced Learning and Teaching*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Ortega, M. (2001). *Computers and Education: Towards an Interconnected Society*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rambe, P. & Ngambi, D. (2011, enero). Towards an Information Sharing Pedagogy: a Case of Using Facebook in a Large First Year class. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company
- Prentice, L. (1980). *Classroom Computer News*, 1.
- Rodríguez, W. (2001). La valoración de las funciones cognitivas en la zona de desa-

- rollo próximo. *EDUCERE*, (15), año 5.
- Ruiz, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Posgrado*, 17 (2), 53-82.
- (2012) *El correo electrónico como herramienta de mediación cognitiva y retroinformación del aprendizaje*. Recuperado de www.ucv.ve/edutec/Ponencias/55.doc
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismos en sus posiciones en relación con el desarrollo. *EDUCERE*, (9), año 3.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. España: Visor (Aprendizaje, núm. 92).
- Wittkower, D. (2012, 18 de enero). Facebook y filosofía. *El País*, sección Tecnología. Recuperado de http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2012/01/18/actualidad/1326911576_655141.html
- Yang, H. & Yuen, S. (2010). *Collective Intelligence and E-Learning 2.0: Implications of Web-Based Communities and Networking*. Hershey: Information Science Reference.
- Zainuddin, S., Abdullah, A. & Downe, A. (2001). *Social Networking Sites for Learning: A Review from Vygotskian Perspective*. Singapur: IACSIT Press.