


ARTÍCULO ORIGINAL

Análisis de los entornos educativos digitales desde la Teoría de la acción comunicativa

FERNANDO VERA¹

¹Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

 <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>

Correo de correspondencia: fernandovera@rediee.cl

Resumen

En este ensayo, realizo un análisis de los entornos educativos digitales, desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, que debido a su extensión y complejidad es un objetivo muy ambicioso. No resulta fácil explicar un trabajo que es el producto del análisis y la reflexión de más de 20 años en torno a la sociedad, estructura en dos niveles: el sistema y mundo de la vida. En este contexto, hago un intento por explicar los fenómenos educativos más desde una teoría de la comunicación lingüística que desde el marco de una teoría de la conciencia. Por otra parte, analizo de manera crítica y contextual, la educación superior chilena durante procesos de cambio.

Palabras claves

Cambio; Acción comunicativa; Sistema; Aprendizaje activo; Tecnología.

Recibido 15/09/2022 • Revisado: 10/11/2022 • Aceptado 08/12/2022



Analysis of digital educational environments from the theory of communicative action

Abstract

In this essay, I carry out an analysis of digital educational environments, from Jürgen Habermas' Theory of Communicative Action, which due to its length and complexity is a very ambitious goal. It is not easy to explain a work that is the product of more than 20 years of analysis and reflection on society, structured on two levels: the system and the world of life. In this context, I make an attempt to explain educational phenomena more from a theory of linguistic communication than from the framework of a theory of consciousness. On the other hand, I critically and contextually analyze the Chilean higher education during change processes.

Keywords

Change; Communicative action; System; Active learning; Technology.

Introducción

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

Sin embargo, lo contradictorio es que este nuevo escenario tecnológico no hace más que fortalecer el componente constructivista de la reforma. Recordemos que el constructivismo posiciona a nuestros estudiantes como agentes activos en el construcción del conocimiento, a partir de interpretaciones significativas de la vida real. Con esto se apunta a transformar fuertemente los estilos y ritmos de aprendizaje de nuestros educandos. En esta línea, podríamos afirmar que, debido a su disponibilidad y ductilidad, las nuevas tecnologías, especialmente la Internet, generan mayor autonomía, contribuyendo a un fenómeno, tal vez impensado en épocas pasadas: el aprendizaje mediado tecnológicamente o simplemente el aprendizaje multimodal. Por



tanto, dentro de esta explosión digital y el uso masificado de la red, resulta interesante analizar el fenómeno de la comunicación-acción, que se produce como resultado de las interacciones ex aula y los efectos de éstas en la educación.

La teoría de la acción comunicativa

En términos generales, la Teoría de la acción comunicativa de Habermas, de la década de los 70, postula que la construcción de la sociedad tiene su fundamento en el lenguaje. En este sentido, en el concepto de racionalidad comunicativa de Habermas, el conocimiento se da a través de la competencia del diálogo, en la posibilidad de intercambiar puntos de vista con el otro. Agreguemos a ello que el lenguaje tiene una función cognitiva, metacognitiva, creativa, transformadora y social que permite mediar todos los fenómenos circunscritos al ámbito de las ciencias sociales. Esto constituye un cambio paradigmático fundamental, ya que se transita desde un paradigma ontológico centrado en el ser hacia un paradigma lingüístico centrado en el lenguaje.

Según este planteamiento, “A medida que el lenguaje se impone como principio de socialización, las condiciones de la sociedad convergen con las condiciones de la intersubjetividad creada comunicativamente” (Habermas, 1981, p. 134). Es más, en la excepcional obra *Ontología del Lenguaje* de 2003, Echeverría nos dice: “somos seres racionales porque somos seres lingüísticos viviendo en un mundo lingüístico” (Echeverría, 2003, p. 54). Por consiguiente, a partir de este paradigma lingüístico, podemos desprender los siguientes hechos: i) la racionalidad es inherente al uso del lenguaje; ii) la evolución social se explica de manera comunicativa y crítica; iii) la comunicación conlleva a la acción y iv) los fenómenos sociales son eminentemente hechos lingüísticos.

En este contexto, la comunicación ocupa un lugar central en la configuración de los fenómenos sociales, pues lo que podríamos llamar consenso dialógico surge precisamente de la racionalidad comunicativa. En efecto, la acción comunicativa, puede desencadenarse potencialmente por muchos tipos diferentes de fuerzas ilocucionarias, pero especialmente en virtud del conocimiento compartido, la confianza mutua y el acuerdo mutuo (Habermas, 1981). En otras palabras, las personas ejercemos nuestro derecho existencial a decir lo que pensamos, en respeto y diálogo con los demás. Por tanto, las visiones del mundo son compartidas y discutidas, en un proceso de construcción colectiva, no impuestas. Además, convengamos en que “los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico” (Echeverría, 2003, p. 51) y este hecho es lo que nos diferencia del resto de los animales: tenemos la capacidad de pensar, conocer, crear, hacer, acordar e interactuar con los demás a través del lenguaje



Por cierto, desde la referida teoría, lo expresado anteriormente supone la existencia de dos entidades: sistema y mundo de la vida. A partir de este análisis, el sistema constituye el conjunto de las diversas subestructuras sociales, que están por sobre los individuos y que interpretaremos como la estructura formal. Por su parte, el mundo de la vida está conformado por los actos culturales, sociales e individuales, que ocurren, de manera recursiva, y que podríamos entender como estructura informal. Específicamente, este trasfondo común posibilita la transferencia de los acervos culturales, los conocimientos y los artefactos sociales (reglas escritas, leyes, etc. que son parte de la vida social de un colectivo humano), de manera recursiva. En consecuencia, esto nos permitiría explicar la constitución de la sociedad, tanto a nivel del sistema como del mundo de la vida (actos culturales, sociales e individuales). Con todo, lo interesante es buscar las interrelaciones que ocurren entre ambos mundos. En efecto, Habermas (1981) ve claramente una diferenciación entre ambos mundos. También observa una suerte de influencia recíproca mediada lingüísticamente, vale decir, el lenguaje posibilita el conocimiento de la realidad, que influye en las formas que utilizamos para relacionarnos socialmente, y la acción, que ejercemos sobre nuestro entorno y sobre quienes habitan en éste.

De este modo, en un mundo esencialmente lingüístico, la comunicación no sólo sirve al ejercicio de las influencias mutuas, también cumple los presupuestos de las emisiones racionales o de la racionalidad de sujetos capaces de emplear el lenguaje y actuar (Habermas, 1981; Habermas, 1984). Por tanto, lo lingüístico no sólo involucra funciones cognitivas o comunicativas (en el sentido de emisión de mensajes), también constituye el substrato de las acciones, y, por ende, de nuestra relación con el mundo externo y de nuestra apertura a éste. Más aún, dado que el lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos, es esencial la emoción del amor como aceptación del otro como legítimo en esa convivencia cotidiana (Maturana, 1990). Por tanto, su uso social implica otro, en una suerte de relación dialógica, que nos permite conllevar nuestros significados, interpretaciones, denotaciones, connotaciones e intenciones, que adquieren real sentido comprensivo sólo en función del otro (interlocutor), dentro de un contexto cultural.

Por otra parte, tampoco podemos olvidar que la comunicación implica emisión, recepción, transacción y argumentación para lograr un acuerdo, que genere entendimiento recíproco entre los hablantes. Por lo que, desde esta perspectiva, todos los participantes necesitan tener oportunidades para emplear actos de habla comunicativos, es decir, de iniciar comunicaciones como de perpetuarlas mediante intervenciones y réplicas, que buscan facilitar el entendimiento y la actividad teleológica como mecanismo orientado al éxito (Habermas, 1981; Habermas, 1985). Esto significa que el lenguaje nos permite el entendimiento intersubjetivo (entre sujetos) y en éste subyace un trasfondo intencional relacionado con lo que deseamos lograr en el mundo. Aunque, desde la perspectiva puramente lingüística, podemos agregar que todo acto del habla también implica un efecto intencionado sobre el contexto, no sólo sobre nuestro interlocutor. En este



punto, Habermas (1981) hace una distinción entre acto del habla y discurso (inferimos que se trata del discurso oral por sobre el escrito).

En realidad, es la misma distinción clásica que hacemos desde la lingüística. Aunque él erradica del discurso las connotaciones teleológicas, pues el discurso supone acuerdos o transacciones previas (negociar y argumentar) entre subjetividades. La acción comunicativa, por lo tanto, lleva implícita la idea de que “los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones” (Habermas, 1981, p. 124). Desde esta perspectiva, lo que decimos (enunciamos) tiene un impacto inmediato y recursivo en dos direcciones: expresamos un mensaje (deseo, voluntad, proposición) e ejecutamos una acción. En otras palabras, toda acción comunicativa supone hablar (producir lingüísticamente) y actuar (hacer teleológicamente). Así, el discurso posibilita una racionalidad pragmática, que nos permite ajustarnos a los tiempos (evolución social), en función de nuestra capacidad de situarnos sociológicamente y de generar nuestra crítica argumentativa - dialógica o intersubjetiva, aunque en otras puede ser monológica o de tipo intrasubjetivo sobre nuestras acciones, y, en general, sobre todos los fenómenos sociales.

La educación superior chilena ante el cambio

Aunque suene reiterativo, en pleno proceso de cambio, urge que la educación superior chilena se adapte a las necesidades actuales de la sociedad y de sus agentes principales (docentes/discentes) y deje atrás las estructuras monolíticas de poder y los tradicionales silos funcionales (Vera, 2017; Vera, 2022a). Sólo así se podrían concretar los objetivos de calidad y equidad que se persiguen en la universidad del futuro. Estratégicamente, lo anterior supone transar y lograr acuerdos con el profesorado, no sólo desde una perspectiva técnica, sino también crítica y contextual. Esto implica conocer al cuerpo académico que integra las diversas facultades de una universidad y coordinar con éste las acciones que sean necesarias.

Desde esta perspectiva, la Teoría de la Acción Comunicativa podría servir como sustento teórico para abordar estos fenómenos educativos, pues es precisamente el lenguaje el que posibilita el entendimiento académico. Como dice Echeverría (2003), “Creamos el mundo con nuestras distinciones lingüísticas, con nuestras interpretaciones y relatos y con la capacidad que nos proporciona el lenguaje para coordinar acciones con los otros” (p. 103). Lo anterior supone interactuar responsable y comunicativamente con el otro, de manera de coordinar las acciones que queremos realizar. Si aplicáramos estos planteamientos sobre el lenguaje a nuestro contexto educativo, y, más específicamente a las interacciones que se generan tanto dentro como fuera del aula, la realidad educativa que estaríamos describiendo aquí sería excepcionalmente más promisoría.



No obstante, lo que más observo en la experiencia chilena, es la falta del componente comunicativo, ya que, principalmente, predominan orientaciones más técnicas que lingüísticas, subvalorando, en muchos casos, el importante factor individual. De este modo, en medio de las discusiones ontológicas sobre el lenguaje han surgido nuevas influencias transculturales como producto de la mediatización tecnológica, que hacen necesario replantearnos las políticas educacionales e incluso las metodologías de aprendizaje y enseñanza ya que, por más que el aprendizaje se produzca individualmente, hay implicancias sociales exógenas insoslayables. Así pues, todo este enjambre de vertiginosos cambios sociales, nos debe invitar a reflexionar sobre la educación con marcos referenciales distintos.

En consecuencia, es preciso que reconfiguremos las prácticas docentes, con foco en la persona que aprende, lo que equivale a responder, de manera eficiente, a las necesidades actuales y también a vislumbrar posibles nuevos escenarios. Subyace a lo anterior, la importancia de las comunicaciones en un mundo globalizado, en donde el lenguaje ha retomado su rol de mediador entre las subjetividades y el entorno. Además, observamos como cada día se impone con mayor fuerza la necesidad de intervenir pedagógicamente las relaciones dialógicas que se generan en las comunidades de práctica y aprendizaje que han urgido en la Internet (Vera y García-Martínez, 2022). Esto supone un trabajo educativo concienzudo y permanente, tanto en torno a la comunicación lingüística como al proceso de alfabetización informacional responsable en nuestros estudiantes.

Desde esta perspectiva, veo al profesorado ya no como un mero transmisor de conocimientos, sino más bien como un facilitador de acceso a los mismos. Así pues, creo que la acción comunicativa contribuiría a potenciar la docencia y el aprendizaje. Quisiera detenerme en este último punto, y aprovechar de incluir una conceptualización de aprendizaje que me llama mucho la atención, puesto que es desarrollada por un hombre del mundo de los negocios corporativos y que tiene gran sentido para nuestro análisis. Senge (2000) sostiene que:

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



Entonces, dentro de este escenario multidimensional y globalmente mediatizado, reconocemos la necesidad de formar educadores que le den un nuevo impulso a la educación (situación que desafortunadamente no observamos actualmente), con énfasis en el aprendizaje activo y bajo un paradigma lingüístico que permita la transacción cooperativa de los contenidos curriculares. Ante estos interesantes desafíos, seré majadero: Concibo al profesorado más como un facilitador que como un instructor. En otras palabras, como profesionales de la educación que se renuevan permanentemente y que hoy están en una situación excepcional, ya que existen muchas oportunidades para innovar y transformar la realidad educativa. Sin embargo, observo, con preocupación, cómo aún persisten diversos factores restrictores de lo que podríamos llamar una pedagogía crítica, reflexiva e integradora. Entre estos factores podemos distinguir los siguientes:

- Énfasis en las clases expositivas por sobre una perspectiva más constructivista y tecnológica;
- Bajo aprovechamiento de las interacciones de tanto dentro como fuera del aula, desde un enfoque comunicativo;
- Falta de coherencia constructiva entre teoría y práctica (metodologías activas);
- Débil integración de competencias genéricas, tanto instrumentales, interpersonales y sistémicas;
- Bajo dominio del inglés, como lengua extranjera en estudiantes y docentes; y
- Apego irrestricto a textos de estudio en desmedro de la creatividad docente/disciente;
- Más aún, a nivel de formación y ejercicio docente, observo también algunas malas prácticas:
 - Enfoque serial de contenidos que fragmentan la realidad;
 - Desaprovechamiento de las experiencias previas del estudiantado;
 - Énfasis en silos funcionales en desmedro de un enfoque más multi y/o transdisciplinar;
 - Predominio de un modelo reproductivo de la realidad; Y
 - Deficiente formación de los formadores de profesores;

En este escenario, hace falta crear más espacios para el diálogo entre docentes, que permitan reflexionar sobre los procesos transformadores de la universidad del futuro y así enfrentar, con éxito, la diversidad y complejidad de una sociedad globalizada y cambiante, dinamizada por la innovación tecnológica y la sostenibilidad (integración de aspectos sociales, económicos, ambientes y culturales), en el currículo de la educación superior (Vera, 2022b). En esta misma línea argumentativa, podríamos afirmar que ello implica formar a pensadores críticos. Por lo mismo, necesitamos microimplementar una pedagogía crítica y reflexiva que nos permita democratizar los procesos aprendizaje-enseñanza, con una apuesta más motivacional y funcional a



las necesidades actuales de nuestros educandos, que los ayude a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con otros y aprender a ser, de manera integral. En otras palabras, necesitamos integrar un enfoque más dialógico en nuestra praxis que nos permita lograr acuerdos con nuestros pares y estudiantes.

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

Ciertamente, esto supone la microimplementación de metodologías activas, con énfasis en un enfoque más dialógico, que promueva el protagonismo de nuestros estudiantes, en su procesos de aprendizaje y desarrollo (Vera, 2022a). Sin embargo, dentro del ámbito educativo nacional, observo que algunos colegas aún siguen anclados en el viejo estilo de la clase expositiva, generando, en muchos casos, apatía, frustración y falta de interés entre en el estudiantado.

En concreto, forma, necesitamos resignificar la educación del siglo XXI, realizando ajustes a nivel de meso y microdiseño curricular, con la única finalidad de facilitar la racionalidad técnica, práctica y crítica de las propuestas educativas. Ello permitiría dejar atrás los enfoques memorísticos y reproductivos de la realidad y, en su lugar, promover en nuestros estudiantes la necesidad de aprender a aprender. Por ello, estimo necesario complementar la formación disciplinar (competencias técnicas) con el desarrollo de diversas competencias genéricas (atributos diferenciales) en la nueva generación de profesionales para el siglo XXI. Se trata de una invitación a nuestros colegas docentes a replantear su práctica para así desarrollar una pedagogía crítica y problematizadora, que estimule a nuestros estudiantes a descubrir y aprender, de manera significativa y profunda, integrando los nuevos aprendizajes con sus experiencias previas.

Desde una perspectiva pedagógica, este es el escenario ideal para integrar las nuevas tecnologías en la educación superior. En efecto, las TIC permiten acelerar los procesos de cambio y ampliar el acceso a la educación. No obstante, creo que la integración de TIC en el currículo por decisiones de terceros parece no ser la estrategia correcta. Nuevamente, es preciso promover el diálogo con los agentes integrantes (principalmente, docentes y estudiantes) para así lograr acuerdos. Sólo así podríamos responder a preguntas, tales como, *¿Qué sistema de gestión del aprendizaje utilizar? ¿Qué contenidos podemos migrar al aula virtual? ¿Cómo integramos las experiencias tecnológicas de nuestros estudiantes?*



Es precisamente la falta de diálogo la que complica el actual escenario de la educación superior. Claramente, si las decisiones tecnológicas se tomaran de manera consensuada, el proceso de aprendizaje-enseñanza sería más dinámico, entretenido y, por sobre todo, productivo. En otras palabras, dichas decisiones deberían primero abordarse desde un enfoque humanista y luego instrumental, no a la inversa. No hay otra lectura. Primero comprendemos, luego aplicamos y finalmente creamos. Por lo demás, ¿no ha de ser éste el camino pedagógico correcto? Y, puesto que el hecho educativo es eminentemente un fenómeno social, todo este proceso es mediado por el lenguaje. No olvidemos que el aula, ya sea virtual o presencial, es, primeramente, una comunidad lingüística.

La mirada axiológica de la tecnología

A lo largo de este ensayo, he utilizado el concepto cambio. Ahora introduciré el concepto de cambio axiológico dentro del marco de la explosión y uso masificado de las TIC en todos los campos del quehacer humano. Dado que las TIC están transformando nuestras vidas y promoviendo interesantes estrategias de desarrollo social, con énfasis en la gestión de la información, como un medio de poder y control, es frecuente oír el recurrido apotegma *la información es poder* para significar que quien tiene mayor acceso a la información y, en consecuencia, a los conocimientos, tiene un mayor control sobre su entorno y sobre las personas que lo habitan.

Por tanto, podemos concluir que las TIC, en cuanto invención o *arte factus*, constituyen innegablemente un valor tecnológico de progreso, pues son realizaciones humanas. Sin embargo, las valoraciones que cada uno de nosotros les demos, son estimaciones que dependerán de nuestra propia escala de valores (utilidad, estética, ética, etc.). Al respecto, recordemos que las TIC tienen razón de ser gracias a los seres humanos, que debido precisamente a su condición de tales, constituyen una comunidad lingüística. A pesar de ello, la tecnología por sí misma no fomenta ni mejora el aprendizaje (Orhan-Karsak, 2017; Gellerstedt *et al.*, 2018). Por el contrario, necesitamos abordar su integración desde una perspectiva teleológica.

Como vemos, todas las acciones que se desarrollan en los espacios virtuales responden a acciones teleológicas de quienes los conforman. Así, existen los repositorios, las comunidades prácticas, las comunidades de aprendizaje, los sitios web corporativos y las redes sociales, que cohabitan el ciberespacio debido a una propósito específico. De hecho, todos espacios virtuales constituyen la realidad virtual *ad litteram* de todo el planeta. Como plantea Lolas (2006), al multiplicarse los espacios en donde surge la información, se multiplican también los sujetos y sus narrativas, lo que está fragmentando la imagen del mundo. Esto significa que, si bien las nuevas tecnologías pueden implicar ciertos riesgos para las culturas locales, suponen también nuevas oportunidades para los procesos comunicativos.



En efecto, la acción comunicativa ahora tiene lugar comúnmente en redes globales mediadas electrónicamente y las redes son una forma poderosa de ordenamiento social (Tully, 2005). A modo ilustrativo, hoy, observamos mayor comunicación horizontal en las redes sociales. Pero, si analizamos críticamente las interacciones que allí ocurren, es probable que encontremos un lenguaje desprolijo y, muchas veces, plagado de ataques verbales o *bullying*, carentes de patrones mínimos de comportamiento, que fortalezcan el respeto por el otro. No estoy hablando de control, pues coartaríamos la libertad de expresión, simplemente estoy relevando los códigos morales que posibilitan la vida en sociedad, esto es, comportamiento ético, libertad, tolerancia, respeto mutuo, cumplimiento con los valores cívicos y sociales, solidaridad y responsabilidad, que nos permiten actuar e interactuar con rectitud y que, por lo demás, son parte consustancial de toda acción comunicativa. De allí la vigencia que cobra actualmente la llamada Educación en valores, pues nos permite hacer frente a los problemas éticos y valóricos que pudieran generarse en los espacios virtuales debido a la falta de autorregulación de la conducta humana.

Como vemos, el énfasis está en la reflexión a través de un lenguaje argumentativo. En otras palabras, no se trata sólo de infundir valores y analizar su posible quiebre debido a la proliferación de las nuevas tecnologías. Lo esencial es dialogar y reflexionar sobre esta realidad de manera de comprenderla y contribuir a su mejora. De esto podemos desprender que la educación tiene una función esencialmente humanista que apunta a la formación integral de las personas y, es precisamente a partir de esta función, que podemos orientar a nuestros estudiantes en el uso responsable del potencial que nos ofrecen las nuevas tecnologías. Insisto en este punto, pues nos hace falta un abordaje más dialéctico de la tecnología, en el sentido *popperiano* del uso argumentativo del lenguaje. La crítica resultante nos permitiría asumir responsablemente los grandes desafíos valóricos que nos imponen las nuevas tecnologías. Al respecto, deseo citar a Lolás (2006), quien plantea lo siguiente:

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



Por consiguiente, es evidente que frente al fenómeno masivo de las nuevas tecnologías basadas en internet, no nos queda más opción que relevar su uso responsable, a través de una pedagogía que posibilite el desarrollo integral de nuestros estudiantes en valores y sentido crítico del saber, del hacer y del ser de los procesos formativos. Ahora bien, el uso responsable de Internet en la educación implica el uso de recursos y herramientas en línea de una manera segura, ética y respetuosa con los demás. Esto incluye:

- Seguir las leyes de derechos de autor y respetar los derechos de propiedad intelectual al usar materiales en línea.
- Tener en cuenta la privacidad y la seguridad en línea, especialmente al compartir información personal.
- Abstenerse de participar en ciberacoso u otras formas de acoso en línea.
- Ser consciente del potencial de desinformación o *fake news* y buscar activamente fuentes confiables de información.
- Usar herramientas y recursos en línea para mejorar el aprendizaje y apoyar el éxito académico, en lugar de distraerse o procrastinar.

Además, es importante establecer límites para el uso de Internet y ayudar al estudiantado a desarrollar las habilidades y los hábitos que necesitan para usar Internet de manera responsable.

Las tecnologías actuales y el aprendizaje multimodal

Sin duda, las tecnologías actuales han permitido la disponibilidad de la información y los conocimientos de dominio público, disponibles en Internet. De hecho, ellas han penetrando, de manera transversal, en todos los ámbitos y prácticas sociales. Ya en la gran obra Teoría de la Acción Comunicativa de 1981, Habermas afirmaba: “Los medios electrónicos, que representan una substitución de lo escrito por la imagen y el sonido [se alude al cine y la televisión], se presentan como un aparato que penetra y se adueña por entero del lenguaje comunicativo cotidiano” (Habermas, 1981a, p. 551). Así, como resultado de la masificación digital, observamos, por ejemplo, el surgimiento de nuevos estilos de aprendizaje y de particulares formas de comunicación virtual en modo sincrónico y asincrónico, que traspasan los límites tempo-espaciales y que están influyendo fuertemente en el lenguaje y en la capacidad de autonomía de nuestros estudiantes.

Ahora bien, en términos simples, podemos afirmar que las tecnologías actuales están generando formas multimodales de aprendizaje, que suponen una diversidad de modos de hacer o concebir una acción comunicativa (Vera, 2014). En efecto, ya no es posible sostener una teoría de la cognición que sitúe al aprendizaje en un nivel verbal por sobre el visual, como el que nos proponía Bandura en la década de los 60 con su Teoría del aprendizaje basado en un modelo social.



Naturalmente, Bandura nunca imaginó la explosión digital que ocurriría cuatro décadas después. Hoy, las nuevas generaciones ya no aprenden exclusivamente de libros planos o monomodales o de una clase magistral, al puro estilo directivo, digestivo y unidireccional.

Por el contrario, actualmente, el conocimiento está disponible desde la pantalla, como decía nuestro recordado Guther Kress (1940-2019) - considerado uno de los principales teóricos en el análisis crítico del discurso, semiótica social y multimodalidad, particularmente en relación con sus implicaciones educativas. Por lo mismo, muchos de los conocimientos que revisamos en el aula ya forman parte de las experiencias y narrativas previas de nuestros estudiantes. Entonces, podemos afirmar que estos entornos de información generan múltiples formas de aprender, que, lamentablemente, en el plano del microdiseño curricular, mucho colegas no han sabido aprovechar ni potenciar, de manera teleológica.

Además, el fenómeno se hace aún más complejo cuando nos enfrentamos a lo que he denominado relación dialógica, como aquella que ocurre a través de las comunicaciones sincrónicas (chats) y asincrónicas (foros). Por cierto, estos nuevos modos de comunicación requieren un análisis crítico, desde el contexto educativo. En este sentido, me atrevo a afirmar que las nuevas tecnologías, basadas en Internet, nos están obligando a modificar nuestra praxis y los modelos educativos y, principalmente, las formas de aprender y enseñar en pleno siglo XXI. En este punto, la Teoría de la acción comunicativa cobra nuevamente una tremenda importancia, ya que nos permite actuar de manera más dialógica y teleológica.

Consideraciones finales

Las nuevas tecnologías, basadas en internet, han producido un impacto significativo en nuestros estilos de vivir y en nuestras formas de actuar e interactuar como nunca antes en nuestra historia, con tremendas implicancias para la educación. Sin embargo, creo que la mera integración de tecnología no es suficiente, pues las decisiones tecnopedagógicas requieren un abordaje más crítico, contextual y teleológico. Para este fin, la perspectiva lingüística, que Habermas desarrolla en su brillante obra la Teoría de la Acción Comunicativa, podría ayudarnos a enfrentar, de manera más colaborativa, los magnos desafíos que las nuevas tecnologías, y, en especial, la Internet impone a la educación de pleno siglo XXI.

La supercarretera de la información no sólo es un repositorio infinito de información y conocimientos, también es un espacio virtual en donde se producen y cultivan interacciones humanas, creándose, por consiguiente, una verdadera comunidad lingüística multicultural. Sin embargo, frente a este auspicioso escenario educativo, veo que la educación, como subsistema social, no ha evolucionado a la par, quedándose inmovilizada en un paradigma puramente instrumental, olvidándose de su función esencial de formar seres humanos integrales. Falta, por ende, abordar el impacto digital en la educación, desde un paradigma humanista, que, valiéndose



de la belleza y potencial del1, como medio de socialización, cognición y creación, permita aprovechar las nuevas tecnologías, de manera no sólo instrumental, sino esencialmente sostenible, con un fuerte énfasis en el aprendizaje activo.

Referencias

- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Comunicaciones Noreste, Ltda.
- Gellerstedt, M., Babaheidari, S. M. y Svensson, L. (2018). A first step towards a model for teachers' adoption of ICT pedagogy in schools. *Heliyon*, 4(9), 1-17. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844018317304>
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Taurus, Alfaguara, S.A.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Lolas, F. (2006). *Ética e innovación tecnológica*. Santiago de Chile: CIEB, Universidad de Chile.
- Maturana, H. (1990). *Ontology of observing. The biological foundations of self consciousness and the physical domain of existence*. In: *Beobacheter: Konvergenz der Er kenntnistheorien?* NiklasLuhmann (ed.) Wilhem Fink Verlag, Munchen.
- Orhan-Karsak, H. G. (2017). Reflections of the Changing Education System According to the Views of School Managers: Turkey Sample. *Universal Journal of Educational Research* 5(8), 1308-1322. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150906.pdf>
- Senge, P. (2000). *La danza del cambio. Los retos de sostener el impulso en organizaciones abiertas al aprendizaje*. Editorial Norma, S.A.
- Tully, J. (2005). Communication Networks, Hegemony, and Communicative Action. *Webpapers on Constitutionalism & Governance beyond the State*, 3. https://rediie.cl/wp-content/uploads/Communication_Networks_Hegemony_and_Communicative.pdf
- Vera, F. (2009). *Análisis de los contextos mediatizados Desde la teoría de la acción comunicativa*. Nodo Educativo, UTEMVirtual. https://www.utmvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_3.pdf
- Vera, F. (2014). Impacto de la multimodalidad en la comprensión lectora de textos narrativos en inglés como lengua extranjera(I2) en estudiantes universitarios. *Contextos Educativos*, 18, 25-41. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2608/2561>
- Vera, F. (2017). Cambio paradigmático: Un análisis crítico de la sostenibilización curricular en la educación superior chilena. *Revista Akadèmeia*, 16(1), 40-72. <https://revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/view/146/147>



- Vera, F. (2022a). Implementación de metodologías activas en la educación superior mexicana: Análisis desde la perspectiva docente. *Revista Transformar*, 3(3), 47–59. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/66>
- Vera, F. (2022b). Vera, F. (2022). La perspectiva de docentes sobre la infusión de la sostenibilidad en el currículo de la educación superior. *Revista Transformar*, 3(2), 17–37. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/57>
- Vera, F. y García-Martínez, S. (2022). Creencias y prácticas de docentes universitarios respecto a la integración de tecnología digital para el desarrollo de competencias genéricas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-16. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11582>.

Nota: Este trabajo se basa en mi ensayo “Análisis de los contextos mediatizados desde la Teoría de la acción comunicativa”, que escribí en 2009, durante mi primer proceso de formación doctoral. Luego de 14 años, decidí revistarlo y actualizarlo, debido a la relevancia que la acción comunicativa tiene hoy en medido de procesos de integración de tecnología en el currículo de la educación superior.

