



# Question

Periodismo / Comunicación  
ISSN 1669-6581

Esta obra está bajo una  
Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-Compartir Igual  
4.0 Internacional



Mediación pedagógica y objetos digitales

Carlos González Pérez, Mariana Baduzzi, Fernando Vidal, Ornella Pasquini, Shaira Tinte,  
Lautaro Vilca

Question/Cuestión, Nro.79, Vol.3, Diciembre 2024

ISSN: 1669-6581

URL de la Revista: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/>

ICom -FPyCS -UNLP

DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e944>

## **Mediación pedagógica y objetos digitales**

**Producción de sentidos y apropiación de estudiantes en carreras de una universidad  
pública argentina**

## **Pedagogical mediation and digital objects.**

***Production of meanings and student's appropriation in courses at a public university in  
Argentina***

**Carlos González Pérez**

Universidad Nacional de Jujuy

Argentina

[cgonzalezperez@fhyics.unju.edu.ar](mailto:cgonzalezperez@fhyics.unju.edu.ar)

<http://orcid.org/0000-0002-6263-4864>

**Mariana Baduzzi**

Universidad Nacional de Jujuy

Argentina

[mbaduzzi@fhyics.unju.edu.ar](mailto:mbaduzzi@fhyics.unju.edu.ar)

<https://orcid.org/0009-0001-0708-3895>

**Fernando Vidal**

Universidad Nacional de Jujuy

Argentina

[jfvidal@fhyics.unju.edu.ar](mailto:jfvidal@fhyics.unju.edu.ar)

<https://orcid.org/0000-0001-6217-1153>

**Ornella Pasquini**

Universidad Nacional de Jujuy

Argentina

[opasquini@fhyics.unju.edu.ar](mailto:opasquini@fhyics.unju.edu.ar)

<https://orcid.org/0009-0004-5147-4350>

**Shaira Tinte**

Universidad Nacional de Jujuy

Argentina

[shairatinte225@gmail.com](mailto:shairatinte225@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0008-9763-2958>

**Lautaro Vilca**

Universidad Nacional de Jujuy

Argentina

[lgviper92@gmail.com](mailto:lgviper92@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0002-3589-3980>

**Resumen**

Este artículo analiza los procesos de apropiación producidos por estudiantes sobre mediaciones pedagógicas con objetos digitales implementadas en distintas carreras de una universidad argentina. Se describen estas mediaciones digitales puestas en práctica en las cátedras seleccionadas y se analizan sus formas de implementación.

Se realizaron veinticuatro grupos focales que permitieron obtener una gran cantidad de datos, los que se analizan interpretativamente esclareciendo la relación establecida entre las mediaciones pedagógicas y los objetos digitales que se utilizan en la actualidad. La

sistematización interpretativa se realiza con respecto al tratamiento desde el tema, tratamiento desde el aprendizaje y tratamiento desde la forma.

La investigación evidencia la necesidad de que la presentación de conocimiento se realice de manera ordenada y planificada, aporta reflexiones sobre los procesos de autoaprendizaje e interaprendizaje con objetos digitales, y muestra la necesidad de implementar lenguajes multimodales para la mejor apropiación de conceptos. Se sistematiza e incorpora como categoría el acceso/disponibilidad de objetos digitales. El análisis permite concluir que el concepto de mediación pedagógica reviste una vigencia absoluta, y su desarrollo, en clave de tratamiento desde el tema, el aprendizaje y la forma, es fundamental para comprender los procesos educativos y de construcción de conocimiento en el presente.

#### **Abstract**

This article analyses the student's appropriation processes on pedagogical mediations with digital objects implemented in different courses of an Argentine university. These digital mediations, put into practice in the selected courses, are described and their forms of implementation are analysed.

Twenty-four focus groups were held, which allowed obtaining a large amount of data, which are analysed interpretively, clarifying the relationship established between pedagogical mediations and the digital objects currently used. The interpretive systematisation is carried out with respect to the treatment from the topic, treatment from the learning and treatment from the form.

The research shows the need for the presentation of knowledge to be carried out in an orderly and planned manner, provides reflections on the processes of self-learning and inter-learning with digital objects, and shows the need to implement multimodal languages for the best appropriation of concepts. The access/availability of digital objects is systematised and incorporated as a category. The analysis allows us to conclude that the concept of pedagogical mediation is absolutely valid, and its development, in terms of treatment from the topic, learning and form, is fundamental to understanding educational processes and the construction of knowledge at present.

**Palabras clave:** comunicación; mediación pedagógica; objetos digitales; apropiación.

**Keywords:** communication; pedagogical mediation; digital objects; appropriation

### **Introducción**

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tiene como objetivo general explicar cuáles son las mediaciones pedagógicas actuales y las formas de su apropiación en relación con los objetos digitales, en diversas asignaturas de distintas carreras y expansiones académicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FhyCS), de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu), entre abril de 2023 y marzo de 2024. Para poder lograr estas explicaciones nos proponemos: describir las mediaciones pedagógicas vinculadas al mundo digital puestas en práctica en las cátedras seleccionadas; explicar las formas de implementación de mediaciones pedagógicas y objetos digitales en las cátedras seleccionadas a partir de los modos de apropiación que de esas experiencias generan estudiantes de las carreras involucradas.

La investigación se financia a través de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en el marco de los Subsidios de Investigación y la Promoción de las Humanidades y las Ciencias Sociales (INVESPROM) y por la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales de la Universidad Nacional de Jujuy.

### **Enfoques actuales del concepto de mediación pedagógica**

Los antecedentes relevados se encuentran anclados fundamentalmente en la perspectiva de la comunicación/educación, pero también recorren algunos aportes específicos de la comunicación y de la educación como campos autónomos que se encuentran en la experiencia de la enseñanza en el aula. En la relación de estas problemáticas se encuentra el foco de nuestra atención.

Como era esperable, las investigaciones sobre los procesos de interés para esta investigación se multiplicaron a partir de la pandemia generada por la enfermedad COVID-19. En general, este contexto precipitó los procesos que se venían anticipando con otros ritmos, exigiendo una inmediata resolución para la continuidad de las actividades académicas en situación de confinamiento en casi todo el mundo, lo que llevó a potenciar la práctica de la

mediación pedagógica a distancia, con el uso de objetos digitales (Cabero-Fayos & Muñoz Escalada, 2022; Herrán Cardoso, Guayara Ramírez & Vergara Rodríguez, 2021).

Algunas investigaciones dan cuenta de que la necesidad de una rápida resolución no permitió una reflexión profunda de las decisiones tomadas, y la falta de una pedagogía virtual mostró carencias de estrategias, escenarios y pautas (Cabero-Fayos & Muñoz Escalada, 2022).

Sin embargo, otras investigaciones ponderan una buena articulación de las mediaciones pedagógicas y las plataformas, aulas virtuales y otros objetos digitales, para la resolución de la educación mediada por tecnología. De una manera sintética podemos agrupar esos resultados de investigaciones cuyas conclusiones establecen que en las estrategias de mediaciones pedagógicas y el uso de objetos digitales: se logra una nueva dimensión pedagógica sobre estrategias didácticas que persigue el desarrollo de un estudiante autónomo respecto al logro de metas en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Digión & Álvarez, 2021); los participantes perciben un mejor aprendizaje al implementar aplicaciones digitales y plataformas colaborativas en el desarrollo de prácticas (Zambrano Romero & Meza Hormaza, 2022); los procesos digitales generan una incidencia favorable en lo educativo, con mejoras visibles en actos como participación, innovación en el aula y la concentración de la atención con el empleo de tecnologías de la información y la comunicación en niños y niñas de nivel primario (Montoya Ruda, et al., 2022); los entornos virtuales de aprendizaje como estrategia de mediación pedagógica facilitan la comprensión y el desarrollo de las habilidades tecnológicas y cognitivas del estudiante (Cavadía et al., 2019); el uso de las TIC con perspectiva inclusiva, en niveles de educación primario y secundario, favorece la capacidad estratégica y la creatividad de los estudiantes (Bernaschina, 2021); los docentes incorporan en su quehacer elementos tecnológicos que les permite impartir sus espacios académicos en colegios de forma innovadora buscando la apropiación de las temáticas de interés (biodiversidad ornitológica, en este caso) (Góez Salgado, 2021).

Calvo Barquero (2021) propone rediseñar los procesos de mediación pedagógica con la aplicación de estrategias en entornos virtuales que permitan el desarrollo de habilidades en las personas estudiantes que participan en los sistemas educativos. Nos interesa su aporte en tanto realiza una apropiación del concepto de mediación pedagógica desde Prieto Castillo, amplificando la idea de desarrollo de habilidades en estudiantes, promover las habilidades y

competencias de la persona estudiante y considerar su adaptación en la transformación curricular de ese país.

Aunque nuestra investigación no se centra en la Pandemia, sino que se desarrolla en lo que se ha definido como pospandemia (entre 2023 y 2024), consideramos que ese contexto, que aún no está muy alejado en el tiempo, ha establecido una cantidad de parámetros con calidad de permanentes, entre los que se encuentran experiencias que combinan la relación entre presencialidad y sincronía, con virtualidad y asincronía, para lo cual es necesario que intervengan, de una manera u otra, objetos digitales en esas mediaciones pedagógicas. El aspecto diferencial de esta investigación radica en la relación entre comunicación/educación, y, más puntualmente, en el alcance del concepto de mediaciones pedagógicas, el que, desde la perspectiva de Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2007) y Prieto Castillo (1999a, 1999b, 2020), implica considerar diferentes aspectos en el otro para promover, desde ese lugar, el conocimiento. En esta tradición nos inscribimos, con la intención de poder observar los procesos de mediación pedagógica y de apropiación con un mayor énfasis puesto desde la comunicación que desde la educación misma, con las posibilidades de diversos escenarios en distintas problemáticas, no sólo las formales, académicas e institucionales, sino todas aquellas abiertas por el propio campo de la comunicación social en general y la comunicación/educación en particular.

### **Revisita conceptual: mediación pedagógica, objetos digitales, apropiación y sentidos**

La mediación pedagógica en la relación presencial involucra a quien ejerce el rol docente en una situación de mediación entre la información a ofrecer y la producción del aprendizaje. En los sistemas de educación a distancia, explican Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2007), la mediación pedagógica se da a través de los textos y otros materiales puestos a disposición del grupo de estudiantes. Esta es la situación que nos interesa revisar hoy, frente a la gran presencia de lo digital y a su impacto en la cultura digital (González Pérez, 2021).

¿Cuáles son los objetos digitales que hoy suplantán a esos textos y materiales a los que se refieren los autores? ¿Cómo son las estrategias involucradas en esas mediaciones y los procesos de apropiación? Un aspecto fundamental para empezar a responder estas preguntas tiene que ver con la importancia del tratamiento de los contenidos, y cómo esa información es efectivamente mediada pedagógicamente en entornos digitales. Por ejemplo, sabemos de las

diferencias de consumo y de la práctica de la lectura en los dispositivos electrónicos gracias al concepto de lectura transmedia (Albarelo, 2019). El paso del papel al formato digital conlleva transformaciones en las tecnologías de distribución (el soporte) y los protocolos asociados a su consumo (los usos y costumbres, los tiempos, los hábitos y los aspectos culturales involucrados) (Gitelman, 2006). Otro ejemplo, vinculado a nuevas formas de mediación con la información es el que nos propone un meme. ¿Puede un meme (como un objeto digital específico, con características particulares, y considerado un discurso diferencial, González Pérez, 2023) ser abordado desde la perspectiva de la mediación pedagógica? Nuestra respuesta será positiva, dado que es el meme un potencial activador en la producción de discursos que permitirían aproximarnos al grado de conocimiento de una persona sobre un tema.

Es necesario entonces definir el concepto de mediación pedagógica y proponemos tomarlo desde Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2007, p. 70) para entenderla como «el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad expresividad y relacionalidad». En otro trabajo Prieto Castillo (1999a) propone que será pedagógica aquella mediación que parte del otro, de sus posibilidades de aprendizaje.

La mediación pedagógica con los objetos digitales, apuntará entonces a lograr una adecuación de los contenidos teniendo en cuenta las fases de la mediación pedagógica (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2007, pp. 70-71) en relación con el tratamiento desde el tema, desde el aprendizaje para que el autoaprendizaje se convierta en un acto educativo (vinculando a la experiencia y al contexto de quien aprende), y desde la forma, para que los recursos expresivos colaboren en la producción de un discurso comprensible. Algunos objetos digitales contemporáneos, como los memes o los videos en TikTok, ya tienen impregnados estos aspectos. Pero, además, esos contenidos presentes en los objetos digitales servirán como disparadores para conocer a la persona vinculada en el proceso, a partir de sus conocimientos previos para promover el aprendizaje.

El aporte diferencial en los alcances del concepto de mediaciones pedagógicas de Prieto Castillo está en lo que se busca de la situación de aprendizaje, y en una base que intenta, en la misma línea de Sartre y de Martín Barbero, recuperar al interlocutor para la práctica educativa, volviendo a las personas, participantes (Prieto Castillo, 2020). Es en ese entramado en el que

emergen hoy, como parte de la problemática, los objetos digitales. Como sostienen Langlois y Elmer (2013) los objetos digitales «[...] son los elementos que componen las plataformas de las redes sociales en un contexto específico: un botón de “me gusta” es un objeto digital, al igual que un comentario o cualquier otro tipo de texto» (p. 11). Los autores proponen considerar en esta definición aquellos procesamientos que una plataforma realiza con los datos que arroja la interacción con algunos objetos digitales, fundamentalmente a partir de la operatoria de los algoritmos y los procesos de personalización en el uso de las plataformas. Estos algoritmos, los procesamientos que realizan y los datos que aportan, son también objetos digitales.

Finalmente, dado que establecemos procedimientos concretos desde la metodología para el relevamiento de los sentidos que los estudiantes le asignan a los procesos de referencia, consideramos oportuno establecer la definición y las distinciones que se pueden realizar con respecto a sentido y significado. Para Magariños (2008, p. 69) una «determinada y puntual interpretación explícita de un fenómeno» es un sentido; el cual resulta construido a partir de una propuesta perceptual (sea el discurso que fuere), en referencia a un fenómeno específico (González Pérez, 2022). La tarea investigativa consistirá en identificar cuáles son esos diferentes sentidos que sobre un mismo fenómeno se producen, cómo lo hacen, cuál es su naturaleza semiótica y por qué se generan. En esta investigación nos proponemos explicitar esos sentidos por parte de estudiantes vinculados a los espacios formativos universitarios que nos interesan. El conjunto de estos diferentes sentidos relativos a un mismo fenómeno conforma su significado. Por lo tanto, el sentido es el átomo del significado; y este último resulta de la trama de relaciones generada entre los diversos sentidos vigentes en una determinada comunidad y referidos a un determinado fenómeno, en un momento dado (Magariños, 2008).

Finalmente, nos resulta fundamental realizar una aproximación al concepto de apropiación. Nos remitiremos a ella desde la perspectiva hermenéutica (Sandoval, 2019) ya que está vinculada con procesos socioculturales que intervienen en el uso, la socialización y la producción de significación de tecnologías por parte de diversos grupos socioculturales. Esos grupos están conformados en esta investigación por los estudiantes que participaron en los grupos focales. Como explicamos en el párrafo anterior, nos referiremos concretamente a la producción de sentidos (más que de significaciones, como propone Sandoval), que se generan por el uso de la tecnología, en relación con las trayectorias, necesidades y experiencias de esos actores. Se indagan algunas prácticas educativas en las que están involucrados los



objetos digitales y qué sentidos generan los estudiantes sobre esas situaciones. Desde esta perspectiva, la apropiación y el uso de la tecnología quedan asimilados.

Los procesos de apropiación también son referidos por Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2007) desde una línea que coincide con la hermenéutica. En sus abordajes, la apropiación se presenta relacionada con los procedimientos para generar el aprendizaje, fundamentalmente orientado desde el autoaprendizaje (apropiación del texto, relación texto-contexto, aplicabilidad), pero también desde el interaprendizaje. Ambos se están refiriendo tanto a la apropiación simbólica, como al uso.

### **Grupos focales y relevamiento de datos**

Esta investigación se desarrolló con la metodología cualitativa de recolección de datos conocida como grupos focales. No vamos a profundizar aquí sobre el origen y la evolución de este procedimiento metodológico (para ellos sugerimos la revisión de Onwuegbuzie, Leech, Dickinson & Zoran, 2011), sino que vamos a focalizar su conceptualización, alcances y en los ajustes realizados para esta investigación.

En la tradición de estudios cualitativos, el desarrollo de grupos focales es entendido como una forma de recolección de datos, involucrando a un pequeño conjunto de personas en una misma discusión, que suele ser informal y que se genera sobre una temática; es decir, está enfocada en lo que propone la persona que investiga y orienta la actividad (Petracci, 2004; Merton, 1987; Morgan, 1997; Leech & Onwuegbuzie, 2008). Puede considerarse también como una entrevista grupal, que habilita la recolección de datos de varios individuos en forma simultánea. Estas experiencias además tienden a generar ambientes propicios para compartir ideas, posturas, opiniones, valoraciones, pensamientos y percepciones. En este sentido, se trata de una metodología que aporta aspectos diferentes a aquellos que se logran relevar con otros métodos cualitativos como la entrevista y la observación participante (Morgan, 1997).

Nuestro interés en los grupos focales integrados por estudiantes que son compañeros de cursada, radica en el enfoque social que poseen, y en el sentimiento de pertenecer a un grupo, lo que genera la cohesión entre los participantes y contribuye a que se sientan seguros para compartir información (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, 2011). Los grupos focales pueden ser diseñados de acuerdo a los propósitos de la investigación, considerando el perfil de quienes participan y cómo se puede conducir una sesión (Petracci & Mattioli, 2011). Una

posibilidad sería recurrir a grupos configurados previamente por algún interés en particular: una actividad concreta, una relación laboral, familiar, amistosa, etc. (Leech & Onwuegbuzie, 2008).

Sus fortalezas residen en la posibilidad de producir concentradas sumas de datos con respecto de un tema de interés, a diferencia de la observación o las entrevistas individuales que involucran mayor tiempo; y en la dependencia que genera la interacción dentro del grupo para producir datos (Morgan, 1997). Las comparaciones que los participantes realizan entre las experiencias y opiniones son una valiosa fuente de conocimientos sobre comportamientos complejos. El uso de múltiples grupos focales permite evaluar hasta qué punto se ha alcanzado la saturación de datos: cuando la información se repite tanto que se puede anticipar; o una saturación teórica: cuando se puede asumir que la teoría emergente está adecuadamente desarrollada para ajustarse a cualquier dato futuro recopilado (Sandelowski, 2008).

#### **Diseño de grupos focales para esta investigación**

Para esta investigación se conformaron grupos focales con integrantes en calidad de estudiantes activos que comparten algún trayecto formativo (cursando una materia en un momento concreto de alguna de las carreras que abordamos).

En una primera instancia, se generó una orientación conceptual relacionada con los fenómenos que se quería relevar: mediaciones pedagógicas y los tratamientos correspondientes a las fases (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2007). Se proporcionó, de forma oral, una guía para el desarrollo de los aspectos que se solicitaban mencionar en cada caso. Se entregó un cuadro por grupo, el que se completó primero de manera escrita y luego se compartieron algunas reflexiones de manera oral. El cuadro incluyó siete aspectos: 1. el nombre de la materia de la cual iban a dar su opinión y valoración; 2. Referencia a la plataforma utilizada por las y los docentes para la entrega de materiales de cursado; 3. Mención a la plataforma utilizada en esa materia para los encuentros sincrónicos online; 4. Referencia a los conceptos, teorías o contenidos que los participantes consideren importantes y que hayan quedado en su memoria. Los puntos 5, 6 y 7 tenían que ver con el tratamiento de los contenidos en sus fases: el tratamiento desde el tema (cómo se organizaron esos temas en la materia referida); el tratamiento desde el aprendizaje (qué procesos de aprendizaje explicitaron los docentes); y el tratamiento desde la forma (qué recursos expresivos se implementaron), respectivamente (ver Tabla 1).

Materia / Asignatura	Plataforma utilizada para dejar contenidos	Plataforma utilizada para encuentros sincrónicos online	Contenidos importantes que hayan quedado en su memoria	Fases de la Mediación Pedagógica		
				Tratamiento desde el Tema: cómo se organizaron	Tratamiento desde el Aprendizaje: qué proceso de aprendizaje se explicitó por parte de los docentes	Tratamiento desde la Forma: qué recursos expresivos (forma, diseño, lenguaje) se utilizaron en esos contenidos

Tabla 1. Cuadro de relevamiento de aspectos de la Mediación Pedagógica (Fuente: elaboración propia)

El modelo de relevamiento referido se solicitó para dos materias. Es decir, los integrantes de cada grupo debían elegir en primer lugar y de acuerdo a sus propias experiencias de cursado, una materia en la que hayan encontrado dificultades de cursado y de desarrollo, considerando la implementación de los objetos digitales en esas mediaciones pedagógicas y la evaluación de las fases. En un segundo momento, debían realizar el mismo análisis, pero, de una materia que pudieran considerar que tuvo un correcto uso de los objetos digitales en clave de mediación pedagógica. El relevamiento generado se realizó de manera comparativa entre una experiencia que estos grupos consideraron con muchas dificultades y otra que destacaron por el uso y la implementación de esos objetos digitales.

Las respuestas materializadas de manera escrita y luego compartidas de manera verbal, constituyen la producción de sentidos generados por los integrantes de cada grupo luego de una discusión y un necesario acuerdo: las respuestas fueron consensuadas dentro de cada grupo. Estos sentidos tienen que ver con valoraciones y modos de apropiación de lo que se pedía en cada columna del cuadro.

La información, en un paso siguiente, fue sistematizada de modo interpretativo por el equipo de investigación. El criterio que se estableció fue el de enlistar todos los aspectos solicitados en las columnas (por ejemplo, todas las plataformas que se mencionan para la distribución de los materiales de cursado).

Con respecto a la interpretación generada de las fases de la mediación pedagógica, se sistematizaron a partir de ejes temáticos que permitieron ir agrupando las valoraciones realizadas en cada caso. Por ejemplo, en relación con el tratamiento desde el tema, se fueron volcando las principales valoraciones de cada grupo en relación con:

- Orden en el que se dictaron los temas
- Relación de ese orden con una planificación o programa de la materia
- Relación entre clases presenciales y virtuales, sincrónicas y asincrónicas
- Relación entre clases teóricas, clases prácticas y clases de consulta
- Disponibilidad de los materiales de lectura y de las clases asincrónicas
- Relación de la disponibilidad de los materiales con respecto a los momentos de evaluación en la materia

El análisis interpretativo realizado muestra similitudes y contradicciones en la producción de sentidos por parte de estudiantes, los que se presentan en el apartado siguiente estableciendo relaciones y comparaciones entre categorías. Se reserva la identidad de quienes participaron en los grupos focales, por lo que nos referimos a ellas y a ellos de manera anónima y grupal.

La investigación no arriba a niveles de saturación (Sandelowski, 2008). Sin embargo, al menos a partir del abordaje de materias de la carrera Licenciatura en Comunicación Social, el análisis nos ha permitido evidenciar algunos aspectos que comienzan a presentarse reiteradamente. Tomamos, como criterio de suficiencia en el desarrollo del corpus, la emergencia de contradicciones en los sentidos identificados (Magariños, 2008).

Se ha trabajado con un total de ochenta y ocho (88) estudiantes que participaron en diferentes grupos focales, representativos de tres (3) carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy entre agosto de 2023 y agosto de 2024. En total, se realizaron veintiséis (26) grupos focales.

### **Análisis interpretativo de datos: reconocimiento de sentidos**

Los aspectos relevados a partir de la recuperación de contenidos presentes en la memoria de los estudiantes al momento de participar en los grupos focales, ponen en evidencia que la apropiación de temas y contenidos fue más profunda en aquellas materias que lograron una mejor implementación de los objetos digitales en clave de mediación pedagógica, que en otras materias donde esto no se logró. Estos contenidos no sólo tienen que ver con el texto sino con otros lenguajes que implicaron, además, procesos de apropiación más profundos que aquellos logrados con menor riqueza expresiva. Esto evidencia la importancia de la diversificación de estrategias de mediación pedagógica con los materiales involucrados y la implementación de estrategias multimodales. En la actualidad las posibilidades de uso de múltiples lenguajes son muy amplias y, si se cuenta con accesibilidad a Internet (tanto desde el perfil docente como desde el perfil de estudiante), pueden ser aprovechadas en la búsqueda de la profundización de los procesos de apropiación. Éstos quedan íntimamente relacionados, de acuerdo a lo que podemos sostener con la presente investigación, con el tratamiento desde el tema, desde el aprendizaje y desde la forma.

Aparece con claridad, como un primer aporte fundamental, la cuestión de la disponibilidad y de la accesibilidad de los materiales, una situación que se plantea, desde las necesidades y experiencias de los estudiantes, de manera transversal a los tres tratamientos propuestos. El objeto digital tiene por característica la posibilidad de estar disponible para alguien o de no estarlo más, si, por ejemplo, quien gestiona un aula virtual baja o deshabilita cierto contenido digital, o se oculta un video en un canal de YouTube, entre muchos otros ejemplos. Los objetos digitales pueden tener como característica clara la fugacidad (como ocurre con los memes – González Pérez, 2019; Wiggins, 2019) o bien permanecer desde el instante en el que una persona lo pone a disposición y durante el tiempo que lo estime necesario (o lo programe, dependiendo de la plataforma que utilice). El momento en el que el material se hace disponible/accesible también tiene que ver con esto, y entra concretamente en relación con el orden en el que se dispone en una asignatura, la cronología de la presentación y el tratamiento de los temas, tanto en clases teóricas como en prácticas. Identificamos un interés concreto de estudiantes por ese momento oportuno, en el que el o la docente podrían compartir el material digital, pero puede variar entre diferentes opciones: material disponible de

manera permanente; antes o después de una clase; cronológicamente con respecto a temas ya tratados; sincrónica o asincrónicamente; entre otras posibilidades.

Con respecto al tratamiento desde el tema, aparece un aspecto fundamental: el orden. Este orden es demandado por los estudiantes para los materiales de lectura o bibliografía; la ubicación de cada tema dentro de la unidad y a su vez, cada unidad, dentro del programa; el tratamiento que reciben todos los contenidos que deben respetar un orden. Este aspecto impregna la cuestión de la disponibilidad de los materiales a la que nos referimos antes, y el orden en el que se habilitan, publican o ponen a disposición en la plataforma que sea que utilice el o la docente. Los y las estudiantes demandan una organización de los materiales digitales, así como la presencia de un programa de cátedra que permita tener una lectura ordenada de cómo se desarrollarán los temas dentro de una asignatura y la implementación de un cronograma de cursado que permita tener una visión global de contenidos a dictar para poder comprender la estructura que se seguirá en el tiempo. Se destaca la importancia de clases coherentes, que destaquen los puntos relevantes, una continuidad y orden entre el tratamiento teórico y el tratamiento práctico de un concepto o temática y el orden de este tema al interior de una unidad.

Hay una explícita preferencia por explicaciones claras, amigables y sencillas por parte de los y las docentes, la promoción de reflexiones y las clases como una guía para la comprensión de los temas propuestos. También se realiza una distinción precisa y valoraciones muy particulares de las clases teóricas, las clases prácticas y los espacios de consulta, esperando ciertos tratamientos temáticos con las características propias de cada uno de esos espacios. Se espera que la mediación en clases sea desde un lugar que motive y genere interés por el tema que se imparte.

El relevamiento de aspectos del tratamiento desde el aprendizaje, se evidencian los procesos de producción de conocimiento y apropiación. Los y las estudiantes participantes manifestaron que encuentran mayor viabilidad para apropiarse de los conceptos en las clases prácticas que en las teóricas, porque pueden aplicarlos a contextos concretos, y porque en estas clases se explican los textos. Las clases teóricas quedan planteadas como espacio de presentación de temas, de modo desorganizado, en donde se evidencia más un desinterés en el proceso explicativo y el descuido de los procesos de mediación. Los y las estudiantes tienen claras preferencias por la mediación explicativa de los docentes (más presente en los

prácticos), su disponibilidad y predisposición en el proceso explicativo, las posibilidades de lectura y detalle explicativo de la bibliografía, el abordaje con profundización de cada tema y la implementación de ejemplos. También ponen de manifiesto el interés por la relación que se pueda establecer entre los temas al interior de una unidad, con los que se proponen en otras unidades y, aún más, con conceptos y temáticas desarrollados en otras asignaturas. Es decir que la cuestión de la interrelacionalidad conceptual y temática está dada en los propios intereses que los estudiantes manifiestan tener. Se destacan los esfuerzos puestos en reforzar los vínculos por parte de los docentes cuando las experiencias de cursado reposan más en la virtualidad.

Esta investigación permite identificar experiencias de cursado que están enmarcadas, aún hoy, en modelos bancarios. En estos casos se hace referencia a la falta de mediación docente, con un enfoque que exige la memorización de definiciones. En contraposición se prefieren aquellas experiencias desarrolladas desde la perspectiva de la participación y la formación crítica; esa participación está relacionada con el diálogo y la interacción, y contextualizadas en la experiencia y la articulación con la realidad. Podríamos suponer que, con el hecho de habilitar esta participación, ya se podrían cubrir las expectativas de los grupos de estudiantes. Sin embargo, algunos estudiantes (a partir de referencias relacionadas con materias de menor preferencia en el cursado) sostienen que sí se brinda la participación, pero esta no logra ser representativa o lo suficientemente amplia de acuerdo a sus expectativas. Esas expectativas se completan cuando docentes ponen en ejercicio otras estrategias de mediación que tienen que ver con la incorporación de múltiples lenguajes (tratamiento desde la forma) y el orden de los temas.

La implementación y el uso del ejemplo es otro aspecto que es nombrado con mucha recurrencia por parte de estudiantes. En algunos casos se ha referenciado que no fueron útiles en la comprensión de una temática, pero por otro lado se propone que los ejemplos sean más eficaces en la comprensión de un tema cuando éstos se articulan con aspectos que resulten familiares y cotidianos para los estudiantes, cuando estén relacionados con el contexto y cuando habiliten la participación. Es posible encontrar en esta situación una referencia a la definición de mediación pedagógica como aquella que parte del otro, de sus posibilidades de aprendizaje (Prieto Castillo, 1999a): el ejemplo, para cumplir con su función de mediación pedagógica, debe estar relacionado con aquello que el o la estudiante conocen o con lo que

están familiarizados/as. Para ello es necesario una aproximación a sus intereses y realidades. Como ya planteamos, hacer presentes en clases las experiencias, expectativas, creencias utilizadas como punto de partida, enriquece el proceso pedagógico, fomenta la creatividad y permite descubrir aspectos nuevos.

Los y las estudiantes manifiestan cierta preferencia el interaprendizaje. Esta tendencia puede ser aprovechada en los procesos de mediación pedagógica que hoy se generan con la articulación de los objetos digitales en lo que definen Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2007) como la construcción del propio texto. En la educación a distancia tradicional la construcción del texto propio implicaba una actividad en solitario, que refuerce el autoaprendizaje. Pero a partir de las posibilidades participativas que habilitan los entornos digitales en la actualidad, los textos escritos pueden ser construidos de manera grupal, participativa y compartida potenciando los procesos de interaprendizaje (podemos considerar la producción wiki, los documentos compartidos en drive con las posibilidades de edición remota, entre otros).

Entre los sentidos recuperados por los estudiantes en relación con el tratamiento desde la forma, se evidencia una convivencia de un concepto rígido de las formas utilizadas con carencia de belleza y valor estético en muchas materias, con otros lenguajes de mayor riqueza interpretativa, utilizados por otras cátedras. Se identifica contenidismo, dado tanto por la repetición de la información y los saberes que se genera entre lo simbólico y lo icónico, como por la gran cantidad de contenidos que se les otorgan a las y los estudiantes. La vorágine de información sin organización ni sistematización generan confusión y dificultades a la hora de recuperar la información necesaria. Esto se complementa, en algunos casos, con la alta complejidad que presentan algunos textos en cuya enseñanza no se está mediando pedagógicamente.

En experiencias que implementan otros lenguajes diferentes al del texto escrito, surgen otras dificultades. Por ejemplo, el exceso de la duración de los audios (notas de voz) que se comparten en plataformas que no han sido pensadas para instancias educativas como WhatsApp. Lo mismo ocurre con el uso de audiovisuales (fundamentalmente videos de YouTube en modo de tutoriales) que no habilitan la interacción o la participación de los estudiantes. Se hace explícita la necesidad de la incorporación de la imagen y de la multiplicidad de formatos discursivos, apelando a que en esa riqueza los procesos de apropiación de conocimientos se facilitan. La multimodalidad evidentemente predispone, desde



una multiplicidad de estímulos, a otras formas de apropiación. Sin embargo, en el tratamiento docente esto no se da: hay una ausencia de multimodalidad semiótica que relacione texto, audio, imagen, imagen en movimiento, otras imágenes (como los memes), entre otros recursos de otras características discursivas.

Anteriormente comentamos sobre la disponibilidad de materiales y de la accesibilidad a los mismos estableciéndolas como categorías importantes. Esto también se relaciona con el tratamiento que a esos materiales se les da desde la forma, ya que, si se trata de audios, éstos deberían ser inteligibles; si se trata de texto e imágenes, deberían ser lo suficientemente claros y estar en una resolución acorde al dispositivo que se use para su visualización. La forma, aquí también importa. «La forma educa» (Gutiérrez Pérez & Prieto Castillo, 2007, p. 136).

Entre las opciones relacionadas con las imágenes aparece una en particular: el meme. Con la potencia significativa y de producción de sentidos que éste conlleva (Wiggins, 2019), puede ser una forma de mediación pedagógica que permite abordar lenguajes emergentes (González Pérez, 2019) tanto como procesos de mediación pedagógica vinculados a otros aspectos, como, por ejemplo, los medios de comunicación (Vidal & Tito, 2018). En la perspectiva que venimos recuperando, el meme puede servir como excusa para el abordaje de una temática generando, entre otros aspectos, una aproximación inicial a lo que un, o una, estudiante conocen de determinado tema. Potencia la apropiación a partir de lo que las personas involucradas conocen, y puede ser perfectamente incluido en estrategias de apertura o de cierre en el tratamiento de un tema.

Por último, es importante advertir que existen posibilidades de ampliación de aspectos relacionados con el tratamiento desde la forma que Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2007) quizás no advirtieron. Los autores se refieren siempre a la relación entre el texto simbólico (escrito) y el icónico (la imagen propiamente dicha), pero no hacen referencia a las prácticas o a la posibilidad de involucrar el cuerpo en el proceso educativo. Si bien es cierto que estamos ante el abordaje de cuestiones de la mediación pedagógica con objetos digitales, y éstos, por tanto, son fundamentalmente icónicos y simbólicos, puede pensarse en involucrar objetos o el cuerpo, para dar lugar a lo indicial en el proceso. Esto puede habilitarse a partir de la solicitud de actividades que involucren el cuerpo en alguna práctica concreta (indispensables, por ejemplo, cuando se tratan de procesos didácticos y pedagógicos de actividades físicas como la instrucción en fitness), en trasladarse a algún lugar, en la visita a un museo o a una reserva

ecológica, etc. Lo indicial puede considerarse como una continuidad a partir de lo que el texto y la imagen proponen, y la práctica que se puede solicitar realizar a partir de esos materiales. También se puede considerar la producción de objetos concretos, en asignaturas vinculadas al diseño (como, en el caso de la Licenciatura en Comunicación Social de la FHyCS, UNJU, la cátedra de Producción Gráfica).

### **Consideraciones finales**

Los resultados de la investigación que aquí volcamos resultan del análisis de los datos que han aportado estudiantes universitarios a partir de su participación en grupos focales, instancias que nos han permitido materializar los sentidos que ellas y ellos establecen sobre sus experiencias. Consideramos que esta propuesta metodológica fue adecuada para relevar y generar una buena cantidad de datos orientados específicamente a los objetivos de la investigación.

Este recorrido nos permite expandir las mediaciones pedagógicas propuestas en un momento histórico determinado por Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (2007), que consideraban los formatos disponibles para la educación a distancia en el momento de su producción. Los procesos de digitalización, los avances en nuevos sistemas de transmisión de información a partir de la emergencia de la Web 2.0 y posteriores, los procesos de convergencia actuales, los procesos de plataformización de diferentes aspectos culturales (incluido el de la educación) y los desarrollos de Inteligencia Artificial generativa como los conocemos actualmente, aún no habían tenido lugar. La investigación nos permite sostener que la mediación pedagógica como un concepto que tiene presencia en el campo de la Comunicación y la Educación desde hace varios años, reviste una vigencia plena en una actualidad en la que los procesos de comunicación se tornan cada vez más complejos y se transforman permanentemente. Estos procesos se generan frente a un individuo contemporáneo que, al decir de Sadín (2023), ocupa una nueva posición que le permite imaginarse en el centro del mundo, en la cual acomoda los acontecimientos a su forma de ver las cosas, con una sensación de unicidad que lo lleva a rechazar cualquier enunciado divergente. Estas situaciones están potenciadas por el uso de las plataformas digitales que (cada una desde su propia complejidad y características específicas) tienen una fuerte tendencia a generar burbujas de filtro que establecen siempre resultados congruentes con la personalización que ha generado cada usuario/a, potenciando esa unicidad

en el pensamiento y en el discurso. Por ello resaltamos que, desde el tratamiento de la forma, del aprendizaje y del tema, la mediación pedagógica puede extenderse a la implementación y uso de los objetos digitales, potenciando sus posibilidades educativas y comunicacionales, revirtiendo esos efectos de unicidad. Estos son los procesos que conforman los desafíos actuales más importantes en la Comunicación/Educación.

Un camino plausible para llevar esto adelante es el de «mediar con toda la cultura» (Prieto Castillo, 2020, p.33) intentando potenciar los beneficios de los procesos digitales y sus contextos, sin dejar de reflexionar críticamente sobre ellos para dar lugar a procesos de apropiación que potencien los enfoques situados y las necesidades locales.

### Referencias bibliográficas

- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. CABA: Ampersand.
- Bernaschina, D. (2021). Interacción pedagógica en las TIC: mediación inclusiva en el aula virtual. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21 (1), 171- 192. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.15978>
- Cabero-Fayos, I., & Muñoz Escalada, M. C. (2022). Una pedagogía virtual desde la didáctica de las matemáticas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27 (96), 1-8. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27970217017>
- Calvo Barquero, L. C. (2021). La mediación pedagógica en entornos virtuales en el sistema educativo costarricense. *Revista Estudios*, 43, 1-25. <https://doi.org/10.15517/re.v0i43.49348>
- Cavadía, C., Payares, F., Herrera, K., Jaramillo, J., & Meza, L. (2019). Los entornos virtuales de aprendizaje como estrategia de mediación pedagógica. *Aglala*, 10 (2), 212–220. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7383550>
- Digión, L. B. & Álvarez, M. M. (2021). Experiencia de enseñanza-aprendizaje con aula virtual en el acompañamiento pedagógico debido al Covid-19. *Apertura*, 13, 20-35. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1957>
- Gitelman, L. (2006). *Always Already New: Media, History and the Data of Culture*. Cambridge: The MIT Press.

- Góez Salgado, B. C. (2021). Desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje durante la práctica medios y mediaciones como una estrategia pedagógica de educación ambiental en: biodiversidad y ecosistemas en la Licenciatura de Biología de la Universidad Santo Tomás en el 2021. Ponencia presentada en el VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red, Congreso In-Red. Universitat Politècnica de València. Valencia, España. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2021.2021.13737>
- González Pérez, C. (2019). Memes y lenguaje inclusivo. Transformaciones y resistencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 30, 60-73. Recuperado de: <https://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/515>
- González Pérez, C. (2021). Cartografía de la Cultura Digital. Un abordaje desde la comunicación. Ponencia presentada en el XXIII Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social República Argentina (REDCOM). REDCOM y Universidad Nacional de Entre Ríos. Entre Ríos, Argentina.
- González Pérez, C. (Comp.) (2022). *La Transformación en los Discursos II. Procesos de construcción discursiva en comunicación y cultura*. San Salvador de Jujuy: Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy, EDIUNJU.
- González Pérez, C. (2023). El meme en Internet como un discurso particular. Esbozos de una conceptualización. En Olalde Ramos, M.T.; Frago Susunaga, C.; Frago Susunaga, O.; Córdoba Flores, C. (Coords.). *Interacciones semióticas entre el diseño, el arte y la cultura* (pp. 70-81). México: Universidad Autónoma Metropolitana. <https://doi.org/10.24275/uama.352.10060>
- Gutiérrez Pérez, F. & Prieto Castillo, D. (2007). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Herrán Cardoso, L. A.; Guayara Ramírez, M. A. & Vergara Rodríguez, J. A. (2021). Impacto de la mediación pedagógica virtual como contingencia ante situación de pandemia covid-19 en la institución de educación superior ITFIP. *Assensus*, 6(11), 137-149. Recuperado de: <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2718/3638>
- Langlois, G. y Elmer, G. (2013). The Research politics of social media platforms. *Culture Machine*, 4, 1-17. Recuperado de: <https://culturemachine.net/wp-content/uploads/2019/05/505-1170-1-PB.pdf>

- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2008). Qualitative data analysis: A compendium of techniques and a framework for selection for school psychology research and beyond. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 587–604. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.587>
- Magariños de Morentin, J. (2008). *La semiótica de los bordes*. Córdoba: Comunicarte.
- Merton, R. K. (1987). The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51(4), 550. <https://doi.org/10.1086/269057>
- Montoya Ruda, S. D.; Mejía Macías, Y. A.; Valencia Moreno, S. M.; Cano Morales, L. J.; Puerta Gil, C. A. (2022). Mediación en el aula por medio de tecnologías de información y comunicación: reto de enseñanza y aprendizaje en quinto grado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 65, 66-101. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a4>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157. Recuperado de: <https://publicaciones.unitec.edu.co/index.php/paradigmas/article/view/35>
- Petracci M. (2004). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal. En: Kornblit, A.L. (Comp.). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 77-89). Editorial Biblos: Buenos Aires.
- Petracci, M., & Mattioli, M. (2011). Cerca del trabajo, lejos de la política: opinión de las mujeres de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Question/Cuestión*, 1(29). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/546>
- Prieto Castillo, D. (1999a). *Educar con sentido. Apuntes para el aprendizaje*. Mendoza: EDIUNC.
- Prieto Castillo, D. (1999b). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires: Ciccus-La Crujía.
- Prieto Castillo, D. (2020). *Mediación pedagógica y contexto digital*. Revista Institucional | UPB, 48 (147), 27-38. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista-institucional/article/view/1932>
- Sadín, E. (2023). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo*. CABA: Caja Negra.

- Sandelowski, M. (2008). Theoretical saturation. En L. M. Given (Ed.). *The Sage encyclopedia of qualitative methods* (Vol. 1, pp. 875-876). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- Sandoval, L. (2019). La apropiación de tecnologías en América Latina: una genealogía conceptual. *Virtualis*, 10 (19), 1-19. Recuperado de: <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/296>
- Vidal, F. y Tito L. (2018). Todo es meme. Mediación memética en Radio Universidad Jujuy. *Viator, revista científica de comunicación desde los bordes*, 6, 87-117. Recuperado de: <http://revista.fhyics.unju.edu.ar/revistaviator/index.php/viator/article/view/70>
- Wiggins, B. E. (2019). *The Discursive Power of Memes in Digital Culture. Ideology, Semiotics, and Intertextuality*. New York, London: Routledge.
- Zambrano Romero, W. J., & Meza Hormaza, J. A. (2022). Impacto de las tecnologías disruptivas en el proceso de enseñanza - aprendizaje: caso UTM online. *Revista Científica UISRAEL*, 9 (1), 29-47. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n1.2022.513>.

**ref. bibliográficas**