

¿Cómo organizar las teóricas aplicando el uso de diversos recursos?

Estas y otras tantas preguntas surgieron ante el inicio del curso lectivo.

Si bien es una asignatura que dicto desde hace varios años, en cada inicio se me plantean los mismos interrogantes ya que deseo permanentemente mejorar la clase, afianzarla, generar cada vez mayor interés en ella. De todas maneras surgen constantemente factores determinantes que inciden notablemente:

- Grupos cada vez más grandes de alumnos.
- Grupos cada vez más heterogéneos. Alumnos extranjeros quienes, a veces, no interpretan bien nuestro léxico. Alumnos de diversas carreras en una misma clase ya que la asignatura no solamente se dicta dentro de la currícula de las carreras de Relaciones Públicas y Organización de Eventos sino que puede ser tomada como electiva desde otras carreras como Recursos Humanos, Licenciatura en Arte, Publicidad, Diseño Industrial, etc.
- Alto contenido teórico desde el programa y muy variado: mensajes visuales, figuras retóricas, teoría de la Gestalt, teoría del color, creatividad, elementos visuales básicos, operaciones de simetría, tipografía, identidad corporativa, etc.

Qué desafío: no solamente debo dar la teoría y cumplir con el programa en tiempo y forma sino que debo darla ante los grupos de alumnos antes mencionados quienes están en otro mundo. Un mundo vertiginoso, tecnológico, donde la información a veces se toma de internet y no se chequea. Donde leer un libro es solo para algunos y mucho menos interpretar, sacar consignas, sintetizar, llegar a conclusiones, relacionar temas unos con otros. Decidí, durante el último cuatrimestre, dar una teoría más visual, es decir acompañar con recursos varios los temas teóricos. Imágenes pertinentes a los temas fueron mostradas utilizando el retroproyector, el cañón, libros de diseño, avisos publicitarios, material editorial, etc. Inicio con un tema por clase, en la primera hora, donde los alumnos están más despiertos y frescos. Proyecto imágenes o reparto material visual por grupos para analizar y luego de la pausa genero una actividad, siempre con imágenes donde cada alumno o grupo trae su propio compilado de las mismas y las analiza según el tema teórico visto en clase. En un curso de primer año, primer cuatrimestre el hecho de compartir la actividad ayuda, no solamente a desarrollar el trabajo práctico requerido sino a generar vínculos entre las personas, a potenciar el liderazgo, a afianzar la relación con el docente.

De esta manera las clases fueron dinámicas, interesantes, los mismos chicos contribuyeron a la búsqueda del material visual y sin querer fueron desarrollando los trabajos prácticos y llegamos así al día del parcial teórico oral que acostumbro tomar en grupos numerosos. Continué con la misma modalidad, yo misma busqué material gráfico rico y en función de la imagen fui haciendo preguntas a cada alumno de todos los contenidos teóricos. Parece mentira cómo aprenden la teoría de memoria pero cuando la quieren aplicar analizando una imagen, un folleto, una tipografía vienen las dudas. A pesar de todo logré alumnos pensantes, que vincu-

len temas varios. No me interesa escuchar las textuales palabras de un libro sino que ellos mismos generen su propio discurso fundamentado por los autores leídos.

Fin de cursada y objetivo logrado, una vez más los alumnos me hicieron una linda devolución, habían sentido el aprendizaje, lo habían desarrollado casi sin darse cuenta, la teoría, que en un principio les parecía muy difícil de leer e interpretar no les había pesado, es decir, leer no había sido como se lo habían imaginado, lo habían disfrutado. Lo visual había contribuido a ello. El examen final del grupo en general corroboró mis expectativas y una vez más confirmé que este camino elegido había sido el correcto.

Transformación de contenidos en el aula. Modelo para su determinación en el aprendizaje significativo

Virginia G. Suárez

La idea de que sea necesario tener en consideración los conocimientos previos de los alumnos a fin de contribuir al aprendizaje significativo de los contenidos académicos, es un principio ya muy conocido en el ámbito educativo. Pero en el aspecto didáctico hay pocos modelos que especifiquen con claridad para qué tareas se deben tener en cuenta los conocimientos previos y cómo utilizarlos.

Beatriz Aisenberg (1998) define la función de los conocimientos previos de los alumnos para la determinación y organización de los contenidos con el qué enseñar y no en relación con el cómo enseñar. Cuestionando la concepción de que una vez definidos los mismos se debe pensar en cómo enseñarlos, y apelando recién en ese momento a los conocimientos previos de los alumnos, propone un proceso de determinación y organización de los contenidos sustentado en la interrelación de los conceptos de las disciplinas, los conocimientos previos de los alumnos y los propósitos de la enseñanza. En su hipótesis formula que determinar de esta manera los contenidos es una condición necesaria para contribuir a un aprendizaje significativo.

Pilar Benejam (1989) plantea que existen tres posturas distintas para determinar contenidos: la lógica disciplinar mediante la cual los contenidos derivan directamente de los conceptos y procedimientos de las disciplinas; la posición paidocéntrica y psicologista en las que se parte de los intereses y necesidades de los alumnos; y los proyectos ideológicos en los cuales se elige la temática del proyecto de acuerdo con intereses sociales y políticos. Luego de analizar los aportes y límites de las perspectivas detalladas, Benejam propone integrarlas en un mismo modelo.

Aisenberg coincide con esta concepción, considerándola una opción específica desde lo didáctico para poder seleccionar y estructurar los contenidos sobre una determinada temática. Su justificación parte de concebir a la enseñanza como un fenómeno social complejo, ya que siempre están presentes las intenciones y acciones del docente, los contenidos a enseñar y los alumnos. To-

dos estos son factores de la enseñanza que la constituyen conformando un único proceso al interactuar unos con otros. Su idea es la siguiente:

Para decidir qué contenidos es conveniente enseñar -así como para cualquier otra tarea didáctica- es preciso considerar las interrelaciones entre los referentes del saber (sean científicos o no), el docente -con su visión del mundo, su concepción acerca del sentido de la enseñanza de las ciencias sociales y sus posibles intervenciones en el aula-, y los alumnos - con las características de su proceso de aprendizaje y sus conocimientos previos -. (Aisenberg, 1998, p. 45- 46)

Aquí se manifiesta una contraposición con la concepción de la didáctica tecnocrática como con aquella que plantea que los contenidos académicos derivan directamente de una trasposición desde las disciplinas en cuestión. En la didáctica tecnocrática el proceso didáctico está desarticulado en fases bien diferenciadas, sucesivas y acabadas en sí mismas: se formulan primero los objetivos, luego los contenidos y finalmente las actividades a realizar por el docente y el alumno. Las relaciones entre los diferentes pasos son de derivación lineal: no hay una interrelación, los primeros pasos no se ven influenciados por los siguientes. En cuanto a la predominancia del criterio disciplinar en la determinación de los contenidos de enseñanza, el recurso a la disciplina de base resulta ser una vía necesaria y de utilidad para contrarrestar el vaciamiento de contenidos y la trivialización y/o envejecimiento de muchos de los mismos.

Pero el recuperar los aportes de las disciplinas no debe implicar el olvido de los factores que intervienen en el proceso de determinación de contenidos académicos: el eje orientador central de la selección de contenidos se debe relacionar directamente con la función social de la institución educativa: que es el de formar ciudadanos capaces de esclarecer y gestionar problemas significativos en la sociedad a la cual pertenecen, para tener una vida más satisfactoria y justa (García, 1997).

Se propone revisar el papel de la ciencia en la determinación del conocimiento académico y cuestiona el supuesto que es necesario enseñar más y mejor ciencia. Plantea la idea de una enseñanza de las ciencias para todos los ciudadanos que se conciba como un medio para democratizar su uso social y político. El conocimiento académico viene dado por la integración de la diversidad de conocimientos presentes en la sociedad y por la inclusión de perspectivas ideológicas críticas y alternativas. Concluye que la determinación del conocimiento académico debe contemplar cuatro aportaciones básicas: una visión del mundo que actúe como marco de referencia, los problemas socio-ambientales relevantes para la vida de los sujetos, los aportes del conocimiento científico-técnico en relación con dichos problemas socio-ambientales, y el conocimiento cotidiano presente en las ideas de los alumnos y en el medio social, el cual debe ser un referente continuo del conocimiento académico porque, desde un punto de vista educativo, se trabaja desde y para el conocimiento que tienen, generan y construyen los alumnos.

Reflexionando sobre la práctica concreta fundada en una concepción crítico-constructivista de la enseñanza,

sustentándose en una visión crítica del mundo y de la ciencia y en una epistemología constructivista, Aisenberg (1998) propone un proceso de determinación de los contenidos de enseñanza interesante de ser señalado. Para ella determinar los contenidos de enseñanza es un proceso que implica más que elegir grandes temas. Bajo cualquier título temático es posible concebir contenidos muy diversos y hasta contradictorios, los temas en sí mismos dicen muy poco acerca de qué es lo que se debiera enseñar.

Contenidos pertinentes y contenidos contextualizados

En la concepción crítico-constructivista determinar los contenidos de una secuencia didáctica es un proceso complejo. No se trata de un desarrollo lineal con etapas claramente diferenciadas, sino que implica un proceso de idas y vueltas, sin un orden previamente determinado. En este proceso intervienen diferentes aspectos: a lo largo del mismo el docente se podrá centrar alternativamente en cada uno de los factores mencionados a continuación o en las relaciones entre algunos de ellos. Lo importante es que todos se vayan cruzando entre sí, que se interrelacionen, hasta llegar a la definición de qué contenidos enseñar. En su propuesta Aisenberg detalla que los factores a tener en cuenta para la determinación de los contenidos son:

- Los propósitos, que estarán relacionados con una particular visión del mundo,
- Los aportes disciplinares,
- Las características del proceso de aprendizaje,
- Los conocimientos previos de los alumnos,
- Las estrategias de enseñanza,
- Los materiales y el tiempo que se dispongan.

El primer paso en la determinación de los contenidos de enseñanza implica explicitar el o los propósitos del proyecto educativo. Con respecto a la formulación de los mismos en el proceso didáctico, éstos llevan implícitos, o no, consideraciones acerca de los posibles saberes a enseñar y de los sujetos de aprendizaje. El propósito de la secuencia didáctica se centra en brindar a los alumnos oportunidades para que puedan conocer cómo debiera ser un determinado tema, puesto que ese conocimiento les proporcionará fundamentos para un análisis crítico de la realidad. Además, el propósito educativo se relaciona con la preexistencia de un saber social validado (teorías y conceptos de las ciencias), que es una herramienta intelectual para analizar y comprender la realidad.

Partiendo del propósito señalado, que será el eje orientador de todo el proceso, se procede a un análisis entrecruzado entre conceptos disciplinares y conocimientos previos de los alumnos. Este análisis consiste en el establecimiento de relaciones entre ambos, detectando semejanzas, diferencias, distancias, contradicciones, lagunas. Es Aisenberg (1998) quién establece, como condición necesaria para determinar los contenidos pertinentes y para definir su organización, que es preciso realizar el entrecruzamiento con los conocimientos previos. La expresión contenidos pertinentes designa a los contenidos que mejor favorecen el aprendizaje significativo de los alumnos en dirección del propósito educativo establecido.

En la primera actividad de una prueba empírica, en una secuencia didáctica sobre un tema determinado que pueda realizar el docente, se chequean las ideas previas de los alumnos sobre el referido tema (por ejemplo a través de una serie de situaciones para discutir en torno a la consigna). Como resultado posible de dicha acción pueden surgir las siguientes posibilidades:

- Que la concepción del alumno no responda exclusivamente a lo que de hecho ocurre en la realidad o en las representaciones sociales vigentes, sino que se relacione con las características propias del proceso constructivo de nociones del mismo;
- Que la concepción del alumno entre en franca contradicción con muchas de las informaciones teóricas o empíricas.

Se procede luego a definir qué aporta el análisis realizado para decidir posteriormente qué contenidos conviene enseñar. Con respecto a la construcción de los contenidos más pertinentes, las relaciones entre el propósito establecido, el marco disciplinar y los conocimientos previos de los alumnos llevarán a definir los contenidos de la secuencia didáctica en torno a ejes.

El docente define como primer contenido una idea general donde se plantea la existencia de una relación determinada entre conceptos, y que, aunque sea elemental desde el punto de vista disciplinar, no sea obvia desde el punto de vista del alumno.

Para que los estudiantes puedan asimilar y reconstruir el contenido es preciso contextualizarlo en situaciones sociales concretas que puedan tener significado para ellos. Los términos contenidos contextualizados refieren a contenidos que no se presentan a los alumnos como definiciones o enunciados generales propios del saber acabado, sino que se presentan en situaciones concretas de la realidad donde se visualizan los conceptos y relaciones a enseñar, y que son posibles de ser analizados e interpretados por los alumnos. Todo ello en concordancia con la escuela francesa para quién el proceso didáctico incluirá un trabajo de contextualización de contenidos y posteriormente su descontextualización (Brousseau, 1993). Estos conceptos serán de utilidad para analizar las condiciones que deben reunir los contenidos a presentar a los alumnos, con la finalidad de que puedan realizar un trabajo constructivo de apropiación.

El proceso que desarrolla Aisenberg (1998) para relevar los conocimientos previos de los alumnos sobre el concepto que se desea abordar es el siguiente:

- Proponer a los alumnos analizar situaciones específicas relacionadas con el concepto:
 - a. leyendo textos sobre el tema para resolver problemas relacionados con las situaciones.
 - b. el docente brinda explicaciones sobre el concepto...
 - Retomar la pregunta inicial.
 - Volver a obtener respuestas en las que puede suceder que: a. En algunos alumnos no se logre ninguna modificación del preconcepto; b. En otros alumnos se incluyan menciones sobre el concepto respondiendo más a satisfacer al docente que a una comprensión del mismo.
- Dado que se trata de garantizar las condiciones sobre cómo preparar el camino para que, en un momento más

oportuno, los alumnos puedan comprender los contenidos, será necesario intentar mover la idea errónea a través de contenidos que se encuentren a una distancia óptima de los mismos. Realizar esta acción es a los efectos de que sean significativos para ellos y que, al mismo tiempo, les planteen el desafío de tener que revisar sus ideas hacia una visión más compleja y objetiva. Y ello se lo hará incorporando otra idea no incluida en el concepto a enseñar, que también será contextualizada por medio de situaciones específicas: tomar artículos y un texto explicativo, tomar situaciones del diario...

Contra-argumentaciones, contenidos complementarios, subordinados y provisorios.

Se ha dicho que las características de los contenidos que determinan su potencialidad para generar aprendizajes es la de ser contenidos definidos por el análisis cruzado entre el marco disciplinar y los conocimientos previos de los alumnos. Desde el punto de vista de los conocimientos previos los contenidos pertinentes presentan las siguientes características:

- Son diferentes de éstos porque incorporan conceptos y relaciones del marco disciplinar no concebidos inicialmente por los alumnos; en este sentido son más objetivos que los conocimientos previos.
- Su aprendizaje supone un avance en relación con el punto de partida, un acercamiento al marco disciplinar.
- Al mismo tiempo que diferentes, los contenidos definidos guardan relación con los conocimientos previos ya que se parte de aspectos relacionados con las ideas iniciales de los alumnos. Se trata de cuestiones sobre las cuales los estudiantes pueden pensar por sí mismos, por ello los encuentran interesantes y desafiantes. Esta relación parece ser una de las condiciones cruciales para que resulten contenidos significativos.
- En algunos casos al mismo tiempo que los contenidos se relacionan con los conocimientos previos, los cuestionan. Se trata de contenidos pensados como contra-argumentaciones. Este carácter resulta una condición propicia para producir diferenciaciones en las concepciones iniciales de los alumnos, o también como fuente potencial de conflicto que lleve a modificarlas. En ambos casos apuntan a enriquecer los conocimientos previos en dirección al saber disciplinar.
- Otros aspectos de los contenidos están pensados para completar lagunas de las concepciones de los alumnos, con informaciones y explicaciones objetivas que no requieren de conflictos para ser asimiladas pero que pueden llevar a establecer discriminaciones enriquecedoras. Se trata de contenidos complementarios de los conocimientos previos introducidos con el propósito de ampliarlos.

Desde el marco disciplinar, los contenidos definidos son pertinentes aunque tienen un carácter provisorio: se los concibe formando parte de un proceso que supone aproximaciones graduales, por lo tanto son incompletos. En general se manifiesta la tendencia a querer enseñar temas acabados y de un nivel alto de generalidad, si bien puede parecer pertinente desde el punto de vista disciplinar, al tratarse de contenidos distantes de los conocimientos previos, los alumnos los recuerdan

temporalmente sin significación, o los distorsionan al nivel que se pierde la pertinencia disciplinar. Formular un contenido como acabado le deja al docente la sensación de haber cumplido con el programa pero no garantiza que se haya cumplido con su función: lograr que los alumnos aprendan, que los contenidos enseñados se asemejen lo máximo posible a los contenidos aprendidos. Por más que se los presenten en las clases tal como los formulan las disciplinas, si los alumnos no aprenden no se cumple con la función ni con los propósitos. Por ello es preferible definir contenidos que constituyan una preparación del camino hacia la comprensión del contenido objetivo y que sean a la vez significativos para los alumnos. No se enseña el concepto acabado pero sí conceptos subordinados que presuponen avanzar en relación con el punto de partida de los alumnos. El carácter provisorio de los contenidos enmarcados en un proceso de aproximaciones graduales no debe preocupar si se tiene en cuenta que cualquier resultado de la investigación disciplinar, por más acabado que parezca cuando se lo enseña, es también un saber provisorio que probablemente será modificado por futuras teorías e investigaciones.

Los contenidos provisorios concebidos e incluidos en un proceso de aproximaciones sucesivas al concepto central permiten favorecer el desarrollo de conceptualizaciones más complejas y objetivas sobre el mismo. Generar un proceso de aproximaciones graduales a los conceptos disciplinares es tener en cuenta la naturaleza del proceso de aprendizaje y no plantea una atomización del conocimiento. Los ejes de contenidos que el docente determine serán las ideas directrices o recortes teóricos que marcarán la dirección a seguir en el contexto de una totalidad compleja. Se les propone a los alumnos analizar situaciones concretas en toda su complejidad siendo los ejes de contenidos los que orientan las intervenciones del docente sobre los aspectos a profundizar. No se atomiza el conocimiento, sino que se seleccionan los puntos prioritarios porque son potentes: se supone que son los más ventajosos para ayudar a los alumnos a avanzar en sus conceptualizaciones en dirección al propósito previamente planteado.

La forma de enseñanza como contenido

Las características previamente desarrolladas de los contenidos (significatividad, carácter contra-argumentador) se relacionan con el sujeto que los deberá aprender como también con las condiciones de enseñanza que serán necesarias contemplar para que puedan mantener este carácter. Por ello son inicialmente características potenciales. Que se realicen en el aula principalmente dependerá del tipo de interacciones que se establezcan entre docente, alumnos y contenidos a enseñar.

Verónica Edwards (1985) en sus investigaciones concluyó que la forma de enseñanza no es sólo una cuestión de forma sino que también transforma y conforma el contenido a enseñar. Las distintas acciones y actitudes del docente, las propuestas de actividades para los alumnos, los modos y reglas de interacción en el aula implicarán aprender contenidos diferentes, aún cuando el supuesto contenido a enseñar sea el mismo.

La convergencia en los resultados de investigaciones

desde diferentes campos demuestra que la independencia que postulaba la didáctica tecnocrática entre contenidos y métodos de enseñanza es completamente falsa. Los marcos teóricos que ofrece la ciencia a enseñar no son suficientes para determinar los contenidos de enseñanza dado que el proceso de su determinación tiene que considerar, desde el comienzo, las características que esos contenidos deben reunir para poder ser enseñados y aprendidos en función de los propósitos educativos. No se trata de una cuestión de cotos de diferentes profesionales, sino de la naturaleza del saber necesario para la elaboración didáctica de los contenidos.

También el concepto de contrato didáctico (Brousseau, 1993) constituye una herramienta que pone de relieve que lo que se enseña y lo que se aprende en el aula depende estrechamente de los derechos de los alumnos y de las obligaciones del docente en relación con los contenidos. Para que los alumnos comprendan las relaciones entre conceptos, para que puedan revisar sus ideas a la luz de nuevas informaciones, es preciso garantizarles en la tarea del aula el derecho a establecer por sí mismos relaciones y explicaciones. El deber del docente es el de informar y explicar. En determinados momentos de una secuencia didáctica es conveniente que sean los alumnos los responsables de establecer relaciones y explicaciones bajo la orientación del docente, responsable de brindarles la información necesaria para que puedan profundizar sus explicaciones. En otros momentos de una secuencia didáctica será tarea del docente brindar explicaciones intentando garantizar que éstas resulten significativas para los alumnos.

Y como último tema, al evaluar las respuestas de los alumnos como correctas o erróneas, la pregunta que es posible plantearse involucra la conveniencia de hacerlo en relación al grado de similitud con la respuesta que se espera como correcta, o que en realidad, convendría tener en consideración que son los propósitos centrales los que determinan la formación de sujetos críticos con pensamientos autónomos y con conocimientos significativos.

Es claro que para los propósitos sugeridos la confianza en la lógica propia del alumno es fundamental, mucho más que el recuerdo de una información exacta que no se comprende. La frecuencia con que los alumnos consultan al docente para que determine si lo que respondieron está bien o mal es un indicador de que la tarea que están haciendo les resulta ajena, implica que no están realizando un vínculo significativo con el conocimiento, de que no confían en sus propios criterios para determinar la validez de sus análisis en el contexto de las actividades académicas.

Garantizar el cumplimiento de los propósitos llevará a investigar cuáles son las condiciones didácticas que posibiliten el desarrollo de esa confianza y de una relación significativa con el conocimiento. Es posible que esas condiciones se relacionen no sólo con los contenidos que el docente elige para enseñar sino también con la forma cómo los presenta en el aula.

Conclusiones

El hecho de contemplar los conocimientos previos de los alumnos en el proceso de determinación de contenidos parece ser necesario para contribuir a definir los con-

tenidos precisos y pertinentes, los cuales no surgirían sólo como derivación del marco disciplinar o desde la enunciación de propósitos generales para la enseñanza. Si bien no se ha detallado un modelo normativo para determinar los contenidos de enseñanza, la hipótesis parece ser pertinente, aunque queda claro que aún requiere por parte de los docentes la necesidad de realizar investigaciones didácticas empíricas a fin de ser validada o refutada con el objetivo de fundamentar las diversas prácticas didácticas.

Es importante tener presente que el docente hoy día está apoyando su tarea académica en relación con estos temas sobre la base de un saber todavía muy precario. El trabajo descrito es interesante porque permite concientizarlo sobre la posibilidad que tiene de contribuir, a través de la evaluación de su trabajo empírico en el aula, en la discusión acerca del proceso de determinación de contenidos que sean relevantes desde los puntos de vista social, de significación para los alumnos y válidos desde lo disciplinar.

La conclusión general es que será necesario realizar investigaciones que incluyan procesos sistemáticos de determinación de contenidos de secuencias didácticas específicas, llevadas a la práctica también de un modo sistemático y controlado.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (1998). "Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema "Gobierno Nacional" para sexto año de EGB. Hacia la articulación entre los propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos previos de los alumnos". En Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (Comp). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas* (p. 43-76). Buenos Aires: Paidós.
- Benejam, P. (1989). "Los contenidos de las Ciencias Sociales. Cuadernos de Pedagogía nº 168." Citado en: Aisenberg, B (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Brousseau, G. (1993). "Fundamentos y métodos de la didáctica de la matemática". Traducción realizada con autorización del autor por Dilma Fregona y Facundo Ortega. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba. Citado en: Aisenberg, B. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards Risopatron, V. (1985). "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico". Cuadernos de Investigaciones Educativas (19). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN. México. Citado en: Aisenberg, B. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- García, E. (1997). "La naturaleza del conocimiento escolar: ¿Transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo?" En: Rodrigo, M.J. y Arnay J. (comps.) (1997). *La Construcción del Conocimiento Escolar*. Barcelona. Paidós. Citado en: Aisenberg, B (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Relaciones públicas y nuevas tecnologías. Al servicio de la comunicación institucional

Daniel Yasky

El panorama que viven hoy las empresas viene determinado en gran parte por dos circunstancias: a) El auge que los activos intangibles están teniendo en las organizaciones, frente a los elementos tangibles que hasta ahora tenían el protagonismo, b) El avance de las nuevas tecnologías y su aplicación en los procesos de desarrollo. Sobre lo intangible Costa (2001:58) nos explica que "El mundo de los valores emerge con una significación y una fuerza inéditas. En la era de la desmaterialización, de los intangibles, de lo virtual, los valores son la nueva materia de intercambio. El gran boom tecnológico, las telecomunicaciones, la informática, la tele presencia como modo de acción, la ubicuidad, la fulgurante capacidad de cálculo y de simulación inciden visiblemente en las actuaciones y las expresiones actuales de las empresas".

La comunicación, que adquiere cada vez mayor efectividad gracias a la aplicación de las nuevas tecnologías en sus ámbitos de actuación, puede ayudar a gestionar estos activos intangibles con mayor efectividad. En este trabajo, se profundiza la comunicación que emplea como soporte internet, - el medio, si no más importante, sí el más versátil en el desempeño de la comunicación en las organizaciones.

"Para la comunicación empresarial e institucional, las tecnologías de internet (lo que incluye no sólo los *websites* externos, sino también las intranets o extranets corporativas) ofrecen múltiples posibilidades" (IBM, 2005). Internet puede acoger a las tres comunicaciones básicas que hace o puede hacer una organización integral: la comunicación comercial o de producto, la comunicación interna, y la comunicación corporativa externa.

La explosión de las comunicaciones

El explosivo crecimiento de internet y de la *world wide web* ha creado una forma de comunicación de masas distinta a las hasta ahora conocidas. En 1990, internet era un mero medio de intercambio de información científica. Hoy en día, es una herramienta de comunicación global que utilizan millones de personas. Según un estudio publicado de PR *reporter*, la utilización de las nuevas tecnologías es la tendencia dominante en el mundo de las relaciones públicas.

Los usuarios de internet intercambian mensajes electrónicamente con cualquier lugar del planeta. "Navegan" por internet explotando las cantidades masivas de información y de recreación que ofrece un sistema de redes informáticas entrelazadas virtualmente y libres de ataduras espacio-temporales. A través de la *world wide web* de internet, miles de empresas, organizaciones, otros medios de comunicación e individuos hablan de sí mismos, venden sus productos y promocionan sus ideas. Cargando en la red páginas con textos, gráficos, fotografías y sonidos, el ciberespacio permite la comunicación entre los millones de cibernautas de todo el mundo. En